



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ



**Студиска програма: Менаџмент во
образованието**

**ОРГАНИЗАЦИЈА НА ПРОЦЕСОТ НА УЧЕЊЕ КАЈ
УЧЕНИЦИТЕ ОД ОСНОВНОТО ВОСПИТАНИЕ И
ОБРАЗОВАНИЕ**

- Магистерски труд -

Ментор:

Проф. д-р Наташа Ангелоска Галевска

Кандидат:

Емилија Крстиќ 5065/17

Скопје, септември 2020

ДЕЦАТА СЕ ДЕЦА ПРВО И ОСНОВНО

Без разлика од каде доаѓаат или каде одат, сите деца заслужуваат љубов, безбеден дом и надеж за среќна иднина, и секако – соодветно образование.

(УНИЦЕФ)

СОДРЖИНА

ВОВЕД	5
I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	7
1. Организацијата како функција на образовен менаџмент	7
2. Теории за учење	9
2.1. Бихејвиористички теории на учење	12
2.2. Когнитивни развојни теории	13
2.3. Теорија на културен развој или социо-културна теорија на Виготски	16
3. Процес на учење	17
3.1. Методи на учење	18
3.2. Активно учење	19
3.3. Принципи за успешно учење	22
3.4. Стилони на учење	23
3.5. Средина за учење	25
3.6. Психолошко-педагошки карактеристики на личноста на ученикот од основноучилишна возраст	28
3.7. Психолошки услови за успешно учење	29
4. ИКТ во функција на подобро учење	31
5. Домашните задачи и учењето	36
5.1. Вклучување на родителите во домашната задача	38
6. Учење и мотивација	40
7. Особини на успешни наставници во училницата	41
8. Важноста на професионалните компетенции на наставникот во организацијата на процесот на учење	45
9. Примена на современи методи, форми и техники за реализација на наставата	49

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТАЖУВАЊЕТО	52
1. Проблем на истражување и дефинирање на основни поими	52
2. Релевантни истражувања	53
3. Предмет на истражувањето	64
4. Цел и карактер на истражувањето	65
5. Задачи на истражувањето	65
6. Хипотези	65
7. Варијабли на истражувањето	66
8. Методи, техники и инструменти на истражувањето	67
9. Популација и примерок	67
10. Статистичка обработка на податоците	68
11. Организација и тек на истражувањето	68
III. КВАНТИТАТИВНА И КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	69
1. Анализа на анкетен прашалник	70
ЗАКЛУЧОК	93
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА	96
ПРИЛОГ – АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК	103

ВОВЕД

Учењето во процесот на наставата, се разликува од секојдневното учење. Во овој труд ќе го проучиме учењето во процесот на настава и неговата организација. Ова учење треба да биде засновано врз основните психолошки законитости на самостојното спонтано учење, како и на педагошките сознанија за процесот на учењето. Учењето ќе биде успешно и квалитетно само ако е резултат на квалитетно организиран процес во согласност со суштинските законитости на оваа активност.

Наставникот не е само реализатор на целите на наставата, нему му се наметнуваат и низа менаџерски функции меѓу кои и организатор на процесот на учење, затоа, неопходно е наставникот да поседува одредени знаења и вештини кои ќе му помогнат за ефикасно организирање на процесот на учење.

Постојат традиционални сфаќања и сфаќања кои преовладуваат, како помеѓу теоретичарите, така и помеѓу истражувачите дека самата професија менаџер, припаѓа на сферата од економијата и дека за тоа е задолжена исклучително економската наука и економскиот високообразовен сектор.

Менаџментот како современ, универзален процес бара од менаџерот правилно и максимално да ги искористи овластувањето и одговорноста што му се дадени со функцијата за да стекне авторитет во институцијата со кој управува, но и способност за влијание над останатите субјекти. Менаџерот треба правилно да ја насочи својата моќ, но во исто време да ги почитува и искористи влијанието и моќта на вработените во институцијата со која управува.

Без разлика дали на менаџментот ќе гледаме како на наука, професија или умешност, тој е непрекинат процес кој е во постојано движење, менување.

Но, всушност, менаџментот со самото тоа што претставува планирање, организирање, водење и контролирање на човечки и други ресурси за ефикасно и ефективно остварување на организациските цели, ја отвора вратата да биде анализиран како од економски аспект, така и од другите аспекти, односно области.

Помеѓу карактеристиките на наставникот како менаџер, спаѓаат организациската способност за тоа како ефикасно и ефективно да ги користи ресурсите за да се остварат организациските цели; ефикасност во врска со доброто и продуктивно користење на ресурсите за остварување на целта; ефективност од аспект на мерило за соодветноста на целите кои менаџерите одбрале да ги извршуваат за организацијата и степенот до кој организацијата ги остварува тие.

Во процесот на почување наставникот среќава различни ученици, различни карактери, различни стилови на учење. Често поставувано прашање е како ефикасно и ефективно да се постигнат целите на наставата, односно како да се организира процесот на учење во една таква средина. Токму поради тоа организацијата на процесот на учење побуди интереса ова истражување. Во таа насока, во магистерскиот труд со наслов „Организација на процесот на учење кај учениците од основното воспитание и образование“, се анализирани и разработени некои теории на учење, стратегии, методи и техники на учење и поучување, како и останати фактори кои влијаат на учењето кај децата од основно училишна возраст.

За да се дојде до сознанија кои би биле поврзани со организацијата на учењето во нашата држава, претходно во трудот се дефинирани основните поими од оваа област, анализирани посебно според повеќе релевантни извори.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Организацијата како функција на образовен менаџмент

Од многуте дефиниции за менаџментот, интересна е онаа која говори дека менаџментот од стратегиски аспект, е начин за определување на долгорочната приспособливост на претпријатието кон окружувањето. Тоа би значело, дека претставува процес на идентификација, избирање и извршување на најпрофитабилен начин на поставените цели, остварување на долгорочна компатибилност меѓу внатрешните искуства и ресурсите на една организација и конкурентското, економското и општественото опкружување во кое организацијата работи (Гоцевски, 2007).

Системот на образование и воспитание, како дел од комплексниот општествен систем, но и како комплексен систем сам по себе, изискува процес на менаџирање или водство заради постигнување на одредена цел.

Воспитно-образовниот процес е исполнет со содржини и пред него стои остварување на определена цел. Таа содржинска исполнетост на воспитно-образовниот процес ја чинат многубројните процеси, комплексни, сложени сами по себе (Попова-Коскарова, 2008).

Менаџирањето во воспитанието станува посебно тешка работа ако се има предвид фактот дека голем број од тие процеси се случуваат истовремено и меѓусебно влијаат едни на други.

Имено, теоријата за организација на образованието се занимава со проучувањето и отворањето на процесите и перспективите кои овозможуваат целесообразен и ефикасен педагошко-професионален систем, со нови решенија во организациско-структурниот модел на училиштето и универзитетот, посовремена организација на трудот, поефикасно управување со воспитно - образовните процеси и поприватливи социјални односи во процесот (Петковски, 1998).

Улогата на менаџментот во воспитно – образовните институции станува сè поголема поради повеќе причини. Некои од нив, ќе бидат елаборирани во продолжение.

Имено, менаџментот особено е насочен кон меѓучовечките односи и тоа како внатре во системот така и за оние со окружувањето. Исто така, менаџерот се јавува во улога на лидер кој ги канализира односите во институцијата. Тој ги поврзува луѓето како во институцијата така и со оние кои се надвор од неа.

Воедно, според Попова-Коскарова, менаџерот се јавува во улога на претставник на институцијата и неа ја претставува пред пошироката јавност и овозможува прибирање на информации и нивна дистрибуција за сите релевантни прашања за институцијата и за нејзиното работење. Тој може да се јави и во улога на нервен центар на организацијата, обезбедувајќи ги сите неопходни информации кои се потребни за компетентно одлучување во организацијата. Менаџерот може да се јави во улога на претприемач, во улога на решавач на проблемите со кои се соочува организацијата или институцијата, одлучува за алокација на расположливите ресурси и се јавува во улога на партнер и преговарач со институциите со кои развиваат деловни односи и слично (Попова-Коскарова, 2008).

Менаџерите кои ги иницираат и управуваат со процесот на промените знаат дека легитимноста на нивните активности не е гарантирана само со воведување на конкретната промена, како една завршена акција, признание за нив е создавање на институција која ќе продолжи да се трансформира. Нивната задача е да ја развијат способноста за учење врз основа на искуствата од претходните промени кај своите соработници, со што кај нив ќе го зголеми нивото на спремност и способност да ги дочекаат и идните промени (Гоцевски, 2007).

Генерално е прифатено дека образованието е во функција на човекот и на неговиот општ напредок и развој, поради тоа постојано треба да се менува според потребите и барањата на корисниците, за тоа неопходна е примената на функциите на современиот менаџмент.

Организацијата е една од значајните менаџерски функции, а нејзината примена во непроизводствените дејности дава голем придонес. Образованието како дејност доколку е добро организирано ќе биде во состојба да ги задоволи потребите на корисниците и да одговори на предизвикот на современото време.

Потребата од определување на функциите на менаџментот во образованието има практична природа бидејќи менаџерот извршува разни работни задачи и активности, кои го движат субјектот кон остварување на неговите однапред поставени цели (Попова-Коскарова, 2008).

Секогаш прифатени и неопходни функции се: планирањето, организирањето и контролирањето. Ова се неопходни функции бидејќи менаџментот без нив не може да се замисли. Меѓутоа современиот менаџмент има поширока листа на функции. Имено освен планирање, организирање и контролирање, други функции кои ги извршува се: насочување, иновирање, комуницирање, одлучување, креирање, мотивирање, насочување, раководење и влијание (Гоцевски, 2007). Само со правилно спроведување и извршување на овие функции, резултатите во раководењето би биле на врвно ниво.

2. Теории за учење

Новата филозофија на живеење и работење бара поголема издржливост, флексибилност, оргиналност, креативност, амбициозност, емоционална интелигенција за живот и работа во демократско и мултикултурално општество. Во овој период на динамични промени професијата наставник доживува силна трансформација.

Досегашното традиционално училиште негуваше стил на осамена, изолирана, преоптоварена професија без доволно време и желба за кооперативност, тимска работа, професионално усовршување. Долго време професијата наставник се сметала за осамена професија. Професионалната изолација на наставникот создава отпор кон промените и доведува до професионална алиенираност која најчесто се граничи со нељубезност, некооперативност, недостаток на знаења.

Модерните трендови во образованието бараат промени во наставничката подготовка, наставничките способности и вештини, наставничките компетенции, наставничкото однесување. Многу важно поле на промени во наставниот профил се: промовирање на нови резултати од професионалното усовршување, промени во верувањата и вредностите, вклучување и донесување на нови стратегии, вештини на подучување, прифаќање на нови знаења, промени во организацијата и структурата на училиницата, вклучување во интерперсонална комуникација (Попоски, 1997).

Наставникот во квалитетното училиште не е само презентер на знаења и информации, тој е дијагностичар и стимулатор на личните, социјалните, когнитивните, емоционалните способности, вештини, вредности на учениците, што овозможува континуиран напредок на учењето. Отворената соработка, интерактивното влијание, професионализмот, емоционалната интелигенција се интегрираат како моќна комбинација во личноста на наставникот како педагошки водач.

Со реконцептуализацијата на традиционалната улога, наставникот се поставува пред посложени, одговорни барања пред учениците, родителите, директорот, општествената средина.

Без создавање на теорија за учење на учениците, дидактиката не може да даде научно засновани препораки за организација на наставниот процес односно организација на учењето на учениците. Наставата, како организиран и плански раководен процес на образование и воспитание постои одамна, иако теориите на учење се појавиле подоцна. Тоа е период кога наставата се изведувала без некоја посериозна теорија за учење, станува збор за т.н. традиционална настава. Оваа настава е изградувана и развивана врз основите на дидактичките теории на Коменски, Русо, Песталоци, Хербарт и доработувана од Дистервег и други (Попоски, 1997).

Понатаму, новата филозофија на живеење и работење се интегрира во основната функција на квалитетното училиште каде што се бара да им се помогне на младите луѓе да се подготват за поголема флексибилност,

креативност, издржливост, демократичност, оригиналност, подготвеност за живот и работа во демократско и мултикултурално општество.

Основна и заедничка обврска и должност на сите субјекти вклучени во наставниот процес во зависност од нивната улога е со истрајност и меѓусебна соработка да партиципираат и влијаат на подобрување на работата на наставниот процес. Ефективноста во училницата се изразува со тоа што се учи и начинот како учат учениците (Попова-Коскарова, 2008). Организирајќи го процесот на учење во училницата, наставникот со своите способности и вештини треба да им помогне на учениците да научат како да учат, како да добиваат знаења, информации, да им даде можности да ги применат знаењата и новите искуства во реалноста, да им помогне во начинот на размислување, во начинот на презентација, учениците ќе се поттикнуваат на дискусии, дебати, повеќе ќе ги стимулираат иницијативите на учениците за зборување, истражување, самостојна работа. Улогата на наставникот се состои во тоа што тој треба да ги охрабрува, мотивира, стимулира, да им помогне на учениците да развиваат вештини како и да ја поттикнува самодовербата и самопочита (Гоцевски, 2007).

Теоријата на наставниот процес мора да се заснова, пред сè, врз теориите на учењето, зошто наставниот процес се организира токму заради усвојување (учење) на нови знаења (Попоски, 1997). Во овој процес, оној кој учи (ученикот) мора да е мотивиран. Односно, теоријата за наставата мора да биде изградена врз основа на теориите за мотивацијата, како и врз основа на теориите за развојот и теориите на личноста.

Теориите на учење имаат големо влијание врз образованието. Некои од нив биле и основа за изработување на учебници и појдовна основа во процесот на организација на учењето во училиштата.

Поради тоа во продолжение се бидат обработени некои од теориите како пристапи кон учењето во наставниот процес.

2.1. Бихејвиористички теории на учење

Елементи на бихејвиоризмот датираат од периодот на античка Грција кои биле опишани во делата на познатите софисти Цицерон (Cicero) и Аристотел

(Aristotle). Овој теоретски методолошки пристап, својот подем го започнува од средината на 20-тите години од минатиот век, а својата кулминација ја достигнува во првите децении по завршувањето на Втората светска војна. Најпознати претставници на бихејвиористичките теории на учење се: Иван Петровиќ Павлов, Торндајк, (Edward Thorndike), Скинер (B. F. Skinner), Вотсон (John Watson), Гање (Robert Gagne), Бандура (Albert Bandura). (Chen, 2009)

Бихејвиористичката теорија го набљудува учењето како промена во однесувањето кое е условено од стимули од надворешната околина. Овој поглед на учење претставува пасивен однос на оној кој учи и едноставен одговор на стимулите од средината. Бихејвиористите тврдат дека промените во однесувањето претставуваат показател на она што навистина е научено.

Условувањето претставува наједноставен механизам на учење. Се дели на класично и оперантно условување.

Класичното условување е рефлексен или автоматски вид на учење во кој еден стимул со текот на времето стекнува способност да предизвикува реакции кои предизвикуваат други стимули. Почетна претпоставка е дека секој рефлекс вклучува стимул и одговор.

Основач на теоријата на класично условување е рускиот психолог Иван Петровиќ Павлов, кој експериментира со кучиња, при тоа проучувајќи ги нивните условни рефлекси. Од бројните експерименти, бил донесен заклучок дека секој условен рефлекс е научен на база на претходно постоечки рефлекс или безусловен рефлекс. Ваквите проучувања се од големо значење за процесот на учење. Понатаму работата на Павлов ја продолжува Џ. Вотсон (John Watson), со цел примена на добиените резултати врз луѓето. Експериментот бил спроведен на единаесетмесечно бебе, каде било увидено дека условеноста е од особено значење во процесот на учење, бидејќи секоја индивидуа реагира на надворешни дразби, односно учи преку ваквите дразби.

Основач на оперантното условување е Б. Ф. Скинер (B. F. Skinner) кој, исто така, ја поддржува релацијата стимул-реакција како основа за условено однесување. Неговата теорија за оперантно однесување се базира на идејата дека промените во однесувањето се резултат на индивидуалните реакции на стимулите од

надворешната средина. Кога некоја комбинација на стимул – реакција ќе биде соодветно наградена, индивидуата ќе биде условена да реагира на ист начин. Оваа теорија, се разликува во однос на другите, по фактот дека организмот е во состојба да генерира одговор, наместо едноставно да реагира на стимули од надворешната средина (Chen, 2009).

2.2. Когнитивни развојни теории

Когнитивните теории на учење се појавуваат во 60-тите години од 20 век, како алтернатива на тогашните доминантни бихејвиористички теории. Претставници на когнитивните теории, според Колб (1984) се: David Merrill, Charles Reigeluth, Robert Mills Gagné, Bernard Weiner, John Sweller, Edward Tolman.

За разлика од бихејвиористичките теории, претставниците на когнитивните теории ставале акцент на изучување на човечкиот ум и менталните процеси, како суштински фактори во процесот на учење (Kolb, 1984).

Когнитивистите се противеле на претходните теории дека луѓето се „програмирани“ и учат како одговор на стимул од надворешната средина. Според нив, луѓето се рационални суштества чии активности се последица на размислување (Kalat, 2002).

Теоријата на когнитивно оптоварување се фокусира на оптоварување на работната меморија за време на процесот на учење. Основач на оваа теорија е Џон Свелер (John Sweller). Според него, работната меморија е ограничена, во однос на бројот на елементи кои можат да се обработуваат истовремено. Оваа теорија се фокусирала на изнаоѓање на техники кои би овозможиле растоварување на работната меморија со што би се олеснил процесот на стекнување на знаења во долготрајната меморија.

Претставниците на Гешталт (Gestalt) теориите, го нагласуваат фактот дека организацијата и интегритетот се битни карактеристики на психичките процеси и однесувањето на поединецот. Според нивното мислење, учењето не е постапен процес, но се случува ненадејно (Veinović, 2004). Односно, кога некој

учи обично, се наоѓа пред некоја задача, при тоа потребно е да ја разбере дадената задача и да ги согледа односите помеѓу елементите на задачата, со што ќе бидат исполнети основните услови за учење преку разбирање. Претставници на овие теории се: М. Вертхејм (Max Wertheime), К. Кофка (Kurt Koffka), В. Колер (Wolfgang Kohler) (Chen, 2009).

Понатаму, во теоријата на Пијаже значајно е неговото сфаќање за четирите периоди низ кои минува интелектуалниот развој и тоа: сензомоторен период од 0-2 години, предоперативен период од 2-6 години, период на конкретни операции од 6-11 години и период на формални операции од 11-14 години (Amann-Gainotti, Ducret, 1992)..

Неговата периодизација во многу земји е основа за програмирање на содржините и за организација на наставата. Според Пијаже, на сите етапи од развојот, сознанието е постојано поврзано со дејствата или операциите, односно со трансформациите на објектите. За да ги спознае објектите, личноста е принудена да дејствува со нив, и да ги трансформира. Ова била првата основна идеја во теоријата на Пијаже. Понатаму, Пијаже посочува дека за објективен пристап е потребна цела серија од последователни конструкции, кои пак произлегуваат од интеракцијата, односно, објективното значење е условено од одредени структури на дејството. Структурите пак се создаваат во текот на животот, зависат од содржината на искуството и квалитативно се разликуваат на различни стадиуми од развојот. Пијаже ја истакнува активната улога на субјектот во процесот на сознавањето. Надворешните стимули се прекршуваат низ интелектуалните структури што доминираат кај детето во дадениот момент од неговиот развој (Bringuier, 1980).

Во однос на наставата, асимилацијата на новото искуство е ограничена соогласно степенот на развој на детето. Така што, секое прерано поучување нема да биде успешно бидејќи ученикот не може да ги изведува соодветните менатлни операции за разбирање на она што им се покажува.

Пијаже на процесот на учење со помош од возрасните гледа како на учење на постапките како да се реши проблемот а не како на развој на сфаќањето. Ова довело до поимот подготвеност за учење односно ги опфаќа и претпоставките за изработка на наставните програми со временски распоред на содржините.

Според него важен е развојот, односно, постигнатиот степен на развој определува што ќе учи детето.

Конструктивистичките теории на учење се базираат на претпоставки дека луѓето се осврнуваат на своите искуства, притоа градејќи своја визија за светот во кој живеат. Така, тие учењето го дефинираат како процес на приспособување на ментални модели, со цел усвојување на нови искуства.

Конструктивистичките теории го набљудуваат оној кој учи, како активен субјект, за разлика од другите теории, каде учењето се гледа како пасивен процес. Извор на знаење, при тоа, не се надворешни извори, туку индивидуалната интерпретација и обработката на сетилните сензации. Историски гледано, овие теории датираат од времето на античка Грција, а својот врв го достигнуваат во делата на современите автори.

Конструктивистичкото сфаќање на учењето, што е карактеристично на Пијажеовата теорија на когнитивниот развој, бара на децата да им се овозможи да учат сами, односно наставата да не биде насочена кон пренесување и усвојување на готови знаења, туку кон активно стекнување на новите знаења преку нивна реконструкција или конструкција врз основа на претходното знаење или сознајните структури (начинот, стилот на мислење, расудување), па, дури и нивно менување (Поповски, 1997).

Во ваквата настава поучувањето е насочено кон стратегии кои ќе ги упатат учениците како да го преработат, да го организираат знаењето во смислени целини за да го запомнат. При што, учениците анализираат, компарираат, синтетизираат и изведуваат заклучоци. Наставата е заснована на независноста на ученикот и на неговата интеракција и кооперација со околината. Усвојувањето на знаењата се сфаќа како индивидуална работа на ученикот. Додека пак од наставникот се бара да ги познава предзнаењата и способностите на ученикот, да ги остави сами да дојдат до заклучок и да се вклучи во нивната работа само кога учениците не се во можност самостојно да ги надминат потешкотиите.

2.3. Теорија на културен развој или Социо-културна теорија на Виготски

Практично, теоријата на Виготски се темели на идејата дека учењето не мора да биде следбеник на интелектуалниот развој. Многу други истражувачи ги следеле стапките на Виготски (Vygotsky), во согласност со она што денес се нарекува социо–културните пристапи во учењето. Во овие теории, детското учење се гледа како активен процес, каде што самата интеракција со другите луѓе и алатки се важни, а децата не се пасивни приматели на знаење. Овие пристапи наведуваат проучување на детското учење во социо–културолошки концепт, наместо проучување на детското учење во изолација (Flavell, et.all., 2002).

Појдовната основа на оваа теорија е претпоставката дека за развојот на вишите ментални функции важно е социјалното опкружување во кое детето стекнува искуство. Според Виготски, знаењето се конструира преку интеракциите со другите личности или објекти во културата, што значи дека знаењето може да се унапреди низ интеракција со средината во рамки на кооперативни активности.

Виготски разликува две нивоа на развој на умствените можности кај децата и тоа: зона (ниво) на актуелниот развој и зона на наредниот развој. Одлучувачка улога во развојот има интеракцијата меѓу ученикот и наставникот во зоната на наредниот развој, таа е најпресуден фактор во учењето. Тоа значи дека секоја интеракција меѓу наставникот и ученикот нема еднакво значење во развојот. Виготски ја истакнува важноста на процената на зоната на развој како би се предвидел идниот развој на детето, а не дијагноза на неговиот актуелен развој. Во тој случај учењето ќе биде добро затоа што му претходи на развојот со што побудува и предизвикува цела низа функции кои се во стадиум на созревање.

Виготски учењето го сфаќа како партиципативен процес, каде што важни се иницијативноста на индивидуата, соработка со групата, начинот на решавање на проблемите, творештвото и начинот на реализирање на идеите. Ова е учење низ интеракција со други индивидуи, каде што развојот на личноста настанува во ситуациите на меѓусебно општење и взаемно дејствување со луѓето.

3. Процес на учење

По дефиниција, учењето претставува сложен психички процес на промена на однесувањето врз основа на усвоеното знаење, искуство, навики, вештини и способности (Delceva- Dizdarevik, 2010).

Учењето е предмет на истражување на многу научни дисциплини, токму затоа често се сфаќа многу широко. Познато е дека секоја човекова активност е проткаена со учење. Усвојувањето на нови поими е учење, како и изведување на правила, принципи и закони преку согледување на меѓусебни односи меѓу предметите и појавите. Важно е да истакнеме дека со учењето постојано се менува личноста на човекот или ученикот. Со учење не се стекнува само знања, умеења и навики, исто така се усвојуваат ставови, идеали, начини и методи на перцепирање, мислење, емоционално изразување, се учи на амбициозност, се менуваат постоечките навики односно личноста се преобразува.

Авторот Поповски учењето го дефинира како активност со чија помош се движиме од незнаењето кон знаењето сфатено во поширока смисла на зборот, и додава порано никој не знаел, не умеел, а сега знае умее, зошто научил (Поповски, 1984).

Во учењето важно е да разграничime два суштински момента и тоа: процес и резултат. Кога зборуваме за процесот на учење треба да знаеме дека се мисли на активности наменети за да помогнат во учење, проучување, мислење, вежбање, внимание итн. Што значи дека за развојот на личноста пресудно значење има самиот процес на учење. Во продолжение на овој труд ќе бидат разгледани некои методи, техники и принципи кои се применуваат во процесот на учење како и останати фактори кои влијаат на процесот на учење.

Учењето кај човекот може да биде во разни облици како: учење на сложено моторно дејство, вербално учење и учење во вид на решавање на проблеми. Сите овие видови на учења меѓусебно се поврзани и се испреплетуваат. Важно е да кажеме дека рзличните видови учење овозможуваат преку организирани активности дејства да се постигне успех.

Наставникот треба да реализира многу специфични задачи. Покрај заедничките функции и улоги, кои ја претставуваат суштината-наставник, наставната работа во првите три циклуси од основното образование има специфичности кои произлегуваат, пред се, од развојните карактеристики на учениците. Тие се манифестираат низ професионалните обврски, барања и задачи кои се поставени пред наставникот (Томевска-Илиевска, 2015).

Бидејќи учењето претставува динамичен процес од суштинско значење е дизајнирањето на дидактичките модели. Така на пример моделите поставени врз интерактивниот концепт се базираат на различни стратегии за учење, развивање на вештини и решавање на проблеми преку кои ефикасно се спроведува процесот на учење.

Интерактивните модели се своевидни дидактички модели концепирани врз одредени дидактички принципи. Во нив учењето се сфаќа како активен процес, а подучувањето како двонасочна позитивна комуникација. Тие се универзални, во смисла на нивно применување во наставата на различни образовни степени, различни возрастни групи и различни содржини (Томевска-Илиевска, 2015).

3.1. Методи на учење

Процесот на учење е во тесна врска со методите кои се користат од страна на учениците и наставниците.

Методите на учење ќе ги разгледаме во однос на: распределбата на учењето во текот на времето и поделбата на материјалот, или сложените дејства што се учат на делови.

Во однос на распределбата на времето на учење постојат два вида на учење и тоа: распределено и нераспределено учење. Имено, учењето во кое предвидената наставна содржина се усвојува во повеќе временски интервали со помали или поголеми паузи меѓу нив го нарекуваме *распределено учење*, а учењето при кое наставната содржина се усвојува одеднаш го нарекуваме *концентрирано (нераспределено) учење* (Дамовска, Тасевска, 2010).

Во однос на поделбата на материјалот што се учи на делови учењето може да биде глобално и партитивно, според тоа дали наставната содржина треба да се

учи одеднаш како целина или треба да се подели на помали делови. Илки, попрецизно, при учењето на определена содржина во основа се можни два пристапи, и тоа: содржината ја учиме како една целина, при што велиме дека станува збор за *глобално учење* и содржината која ја учиме ја делиме на делови, па деловите се учат, при што велиме дека станува збор за *партитивно учење*.

Во однос на сложените дејства, ретко доаѓа до степен кој не може да се надмине. Имено, постигнувањата во повеќето случаи се помалку или повеќе релативни. Тие пред се зависат од многубројни фактори и од особините на оној што учи, како на пример од: содржината која се учи, општественото признание, амбицијата, истрајноста и други лични особини, задоволството или незадоволството со веќе постигнатото итн. Од друга страна, степенот на постигнатиот успех зависи од методот на учење, како и од времето потрошено за учење.

Напредувањето во текот на учењето најдобро може да се следи кај сложените дејства кои се учат во низа повеќекратни повторувања на едноставни дејства. Овие дејства можат да бидат моторни или вербални, при што анализа на напредувањето полесно може да се изврши кај моторните дејства, кај кои одделни степени на учењето се јасно видливи и за нивно совладување е потребен поголем број повторувања.

3.2 Активно учење

Во секојдневниот живот човекот е постојано активен, затоа може да се каже дека тој секојдневно по нешто научува. Иако овој процес е попатен, спонтан и неорганизиран сепак се стекнува еден дел од човековото искуството. Наставата во училиштата е плански организиран процес во кој ученикот го стекнува своето искуство и знаење, но учењето секогаш бара активност на оној кој учи.

Прашањето околу дефинирањето на активната настава (активното учење) го актуелизира проблемот на утврдување на нејзиниот методичко-дидактички идентитет, теоретски основи и стратегија на реализација. Поради својата сложеност и сеопфатност овој проблем тешко може да се идентификува со било

кој сегмент за наставата. Тој ја сочинува суштината на наставниот процес и го засновува врз менување и преобразба на севкупниот педагошки ентитет на училиштето во целина (Адамчевска, 1996).

Активната настава како значајна одредница на современото образование во светот неминовно се наметна како потреба и на нашиот образовен систем. Со оглед на тоа што нашиот образовен систем е флексибилен и отворен за промени кои би ја унапредиле неговата ефикасност, активната настава и покрај малите проблеми со кои се соочуваше сепак беше прифатена. Активната настава отсликува нова филозофија на образование чија есенција е во одредени правци на „новата школа,,. Таа всушност претставува сложена дидактичкометодичка и психолошка категорија чии аспекти се манифестираат низ сите сегменти на наставата почнувајќи од објективните предуслови, субјектите (наставниците, учениците), процесот и резултатите. Нејзината имплементација наметнува, прилагодувања кон специфичностите на секој наставен предмет и континуитет од анализи, следења, евалуации, модификации. (Адамчевска, 1996)

Обезбедувањето на активно совладување на наставните содржини од страна на учениците не е нималку лесно за наставниците. Во усвојувањето на знаењата важно е дејството практично да се реализира, со тоа се зголемува активноста во учењето.

Познато е дека доброто изведување на едно дејство тешко ќе се усвои ако само се чита описот на дејството, а притоа не се прави обид дејството практично да се реализира. Така, на пример, пишувањето не може да се научи само со гледање на буквите, па дури и со набљудување како други пишуваат.

Исто така, пишувањето не може да се научи и во случај кога ученикот вежба само со повлекување со прст по модели или по релјефни букви или со молив повлекува по букви кои се покриени со просирна хартија. Во претходно споменати случаи немаме активно усвојување на пишувањето. Можеме да говориме за активно учење на пишувањето, ако детето гледајќи ги примерите на напишаните букви се обидува самото да ги напише буквите. Истиот принцип важи за сите видови учење, што значи и за усвојувањето на нови знаења.

При усвојувањето на нови знаења, еден од најважните модалитети за активно учество на ученикот е *преслушувањето*. Различни автори даваат различни дефиниции за преслушувањето, но сите се согласуваат дека преслушувањето претставува презентирање на научениот материјал или наученото дејство на начин на кој треба тоа да се направи на испит или во секојдневниот живот. Едноставно речено, некој да се преслуша, значи некој да се испитува. Според тоа, кога ученикот сам се преслушува, тој всушност самиот се испитува, што значи дека кога учениците заемно се преслушуваат, тие всушност се испитуваат едни со други. Искуството покажува дека преслушувањето треба да биде дел од процесот на усвојување на нови знаења и умеења.

Имено, за разлика од обичното читање или од слушањето во кое ученикот најчесто се сведува на пасивен учесник во наставата, при преслушувањето имаме сосема поинаква ситуација.

Во книгата „Стратегии и техники на учење и подучување“ авторите наведуваат неколку моменти на кои наставникот треба да обрне внимание сметајќи дека ќе придонесат учениците да се здобијат со трајни и применливи знаења и умеења и тоа:

- ✓ учениците да се подготват за усвојување на новите наставни содржини, што може да се направи со задавање домашна работа која ги опфаќа неопходните знаења и умеења за совладување на новото или со повторување на потребните наставни содржини.
- ✓ оптимално користење на дидактичките средства од страна на учениците, како при усвојување на новите знаења и умеења, така и на часовите за повторување и утврдување.
- ✓ континуирано да се задаават домашни задачи кои треба да бидат осмислени така што ќе се поттикнува учењето со преслушување и ќе се овозможи ученикот постојано да го повторува и утврдува еднаш наученото, со што ненаметливо ќе се стави во ситуација да „претера“ со учењето преку оној доволен степен за усвојување на новите знаења и умеења.

- ✓ етапното проверување да се организира така што покрај темата која е предмет на непосредна проверка, ќе бидат опфатени и содржини од претходните наставни теми, со што ќе се придонесе учениците во подолг временски период да се преслушуваат на веќе усвоениот материјал, а со самото тоа да се здобиваат со потрајни и посеопфатни знаења и умеења. (Малчески, и др., 2010)

Доколку наставникот се фокусира на погоре наведените моменти несомнено ќе обезбеди услови за активна настава. Но покрај обезбедувањето на условите за активна настава наставникот треба да располага со различни техники за успешно учење со кои ученикот ќе биде ставен во улога на активен истражувач а не пасивен примач на готови знаења.

Постојат голем број на техники на учење со кои наставата ќе биде активна, како на пример: „Техника- знам, сакам да знам, учам“, „Предметот што зборува“, „Венов дијаграм“, „Грозд техника“, „Призма“, „Коцка“, „Аквариум“, „Самопрашување“, „Скелетен приказ“, „Свезда на приказната“ и др.

3.3. Принципи за успешно учење

Во книгата „Стратегии и техники на учење и подучување“ авторите наведуваат пет принципи за успешно учење и тоа (Малчески, и др., 2019):

1. Учење со сопствени интелектуални напори. Знаењето што поединецот го усвојува преку многубројните активности и го вградува во сопствениот систем на знаења според логиката на сопственото расудување и размислување се разликува според квалитетот, применливоста и трајноста на знаењето. Вака стекнатото знаење, откако ќе биде вклопено и усугласено со претходните знаења, всушност е активно стекнато знаење со кое располага поединецот. Тоа е стварно знаење кое не се усвојува во готов облик, туку само преку сопствени интелектуални напори.
2. Самостојно сознавање. Основно дидактичко правило е, дека нешто до кое ученикот може самостојно да стигне да не му се дава во готов облик, туку да се применуваат сите средства, тој, тоа да го постигне со самостоен напор. Само

тогаш ученикот ќе може новите знаења да ги применува во изменет контекст, во нови и поинакви ситуации и при решавање на нови проблеми.

3. Откривање на вистините. Во текот на сознавањето ученикот се наоѓа во многу слична ситуација во која се наоѓа и научникот при откривањето на нови научни вистини, па затоа во случајот разликите се незначителни. Имено, содржината што учениците ја учат за нив претставува нова научна вистина, па затоа сознајниот процес во наставата има карактеристики на научна вистина со таа разлика што ученикот осознава веќе откриени научни откритие. Јасно, со ваквиот процес на повторното откривање на научните вистини раководи наставникот, кој притоа врши прилагодување, упростување и дидактичко оформување на содржините кои се предмет на разработка.

4. Ученикот е субјект во процесот на учење. Овој принцип може да е содржан во осознаеноста на ученикот дека тој учи, а не дека него некој го учи. Во таква ситуација, ученикот има силен внатрешен мотив за напредување во учењето, кој дополнително треба да биде поттикнуван со погодно избрани надворешни влијанија: пофалби, покуди и слично, т.е. треба да биде пропратен со исполнување на психолошките услови за успешно учење и на трансферот на учењето.

5. Користење на претходните искуства и знаења. Стекнувањето на новите знаења и умеења треба да се потпира на претходните искуства, знаења и умеења со кои располага ученикот. Тоа значи дека новите знаења и умеења треба да се надоврзуваат на претходно стекнатите, да се одбегнува ситуациите во кои се почнува од „нулта точка“, што значи дека во новите знаења и умеења треба да се вградуваат сè вкупните предзнаења со кои располага поединецот.

3.4. Стилони на учење

Процесот на учење зависи од многу фактори. Еден од тие фактори е стилот на учење. Учениците на различен начин им пристапуваат на задачите, при што користат различни методи и стратегии за совладување на материјата, својствени за нив. Различниот начини со кои учениците им пристапуваат на задачите и го усвојуваат материјалот се нарекува стил на учење. Во различните

видови стилови можеме да ги набројме: конкретни, апстрактни, екстровертни, интровертни, активни, интроспективни.

Дефинирањето на стилот на личноста може да биде според неколку модели. Пример според моделот на Мајерс-Бригз, според моделот на Фелдер и Силверман, според моделот на Колб и др.

Потребите на учениците во едно одделение се различни. Наставникот не може истовремено да одговори на потребите на секој ученик. Но, треба да внимава на постојаната употребата на истите методите, техниките, формите на работа. Во ваков случај дел од учениците ќе бидат постојано мотивирани и успешни во исполнувањето на работните обврски а кај дел од учениците ќе дојде до губење на интересот и неуспех во совладување на материјата.

Затоа наставниците во процесот на поучување треба да користат различни методи и форми на работа за да обезбедат поволни услови за учење и постигнувања на подобри резултати.

При процесот на учење луѓето зависат од сетилата кои ни помагаат да ги впиеме информациите околу нас. Повеќето луѓе се со тенденција да се потпираат повеќе на некои сетила, а на некои помалку. Силови на учење всушност се различните пристапи кон и начини на учење. Повеќето луѓе фаворизираат еден метод на прибирање и разработка на информации над другите. Постојат многу модели, а една од најчесто употребуваните категоризации за стилови за учење е моделот на Флеминг (VARK). Според него постојат три основни и најчести стила:

1. Аудитивен - Овие деца најлесно учат на час базиран на класично предавање, им претставува потешкотија ако треба да прочитаат во себе, но ќе им помогне ако читаат на глас или слушаат резиме. Исто така, имаат корист од преслушување на различни прераскажувања на еден ист материјал или учествуваат во групни дискусии. Како добри средства за на час се видеото, документарците и сл. Имаат потешкотија да учат во тишина, а најмногу учат со вербално повторување. Ова значи дека покажуваат успех кога активностите што се оценуваат имаат вербална компонента во нив како на пример поставување прашања за дебата, дискусија, усна презентација. Кога се

проверуваат знаењата преку писмен тест, би помогнала тивка музика пуштена во позадина.

2. Визуелен - овие ученици најдобро учат со гледање. Употребата на текст, слики, дијаграми, мапи е ефективна и при предавање и при проверување на знаења. Оптимална средина за учење е кога наставникот дури предава запишува на табла, кога фаќаат прибелешки или читаат од фотокопиран материјал или проектор, кога треба да го илустрираат тоа што го слушнале. Најдобро учат ако наставниците употребуваат говор на тело, мимики, гестикулации и сл. Исто така корисно е и видео на кое преовладува слика, а не говор.

3. Кинестетички - Колку се поактивни во истражувањето на темите, толку успехот е поголем. Потребно е да се движат за да се сконцентрираат и да учат. Тоа можат да бидат мали движења или движења со цело тело. Некои тропкаат со ногата, ги пукаат прстите, цваќаат. На другите им е потребно движење во училница, играње по улоги, моделирање, игри. Нивната меморија е врзана за рацете затоа што паметат откако ќе направат нешто. Имаат проблеми да седат мирни подолго време и обично мора да изреагираат и да ја одиграат секоја нивна одлука. На час е најпродуктивно да се користат материјали со кои можат да манипулираат или компјутери.

Овие стратегии се важни за интеграција во училницата и содржините на секој наставен ден. Мора да постои баланс меѓу трите стила, а ефективен наставник е оној кој продуктивно ги комбинира стратегиите. Повеќето ученици имаат комбинација од овие три стила на учење, но еден стил е доминантен. Со разновидни вежби при давање инструкции или проверување и оценување во училницата ќе биде полесно за сите ученици да поминат одредено време низ сопствениот доминантен стил при што се учи на еден природен и стимулирачки начин.

3.5. Средина за учење

Важна улога во процесот на учење има средината во која се одвива тој процес. Таа претставува услов за ефикасно учење и ефективно поучување. Средината за

учење е збир од повеќе услови кои влијаат на животот на поединците, во себе вклучува луѓе и простор и влијаат на начинот на кој децата учат и се развиваат. Исто така средината за учење влијае на мотивацијата за учење кај учениците.

Средината за учење многу влијае врз когнитивниот, социјалниот, емотивниот и физичкиот развој на детето. Со создавањето една физички, психички и социјално безбедна и стимулативна средина која нуди разновидни материјали, задачи и ситуации, соодветни на развојното ниво, наставникот го поддржува учењето на детето преку индивидуално и групно истражување, игра, користење на разни ресурси и интеракција со други деца и возрасни.

Кога наставникот води сметка секое дете да се чувствува добредојдено, тој праќа порака дека ја почитува секоја единка, дека секое дете и семејство е важен дел од училишната заедница и дека секое дете има можност да ги користи заедничкиот училишен простор и ресурси и да учествува во нивното одржување. Преку обезбедувањето сигурна средина за учење и со одговарање на специфичните потреби за учење на децата, наставникот ги охрабрува да работат и индивидуално и заеднички, да се вклучуваат во различни видови активности и да преземаат ризици во учењето. Важни компоненти на една стимулативна средина за учење се областите и ресурсите надвор од училиштето и заедницата.

Унапредувањето на средината за учење може да ги отстрани бариерите за учење и да создаде основа за поставување на високи очекувања од секое дете. Бариерите на учењето се поврзуваат со хиерархијата на потреби на Маслов (1954): средината треба да одговори на основните физиолошки потреби, потребите за безбедност, психичките потреби и потребите за самореализација. Вистинското образование е холистичко – тоа истовремено ги развива умот, срцето и раката, односно ги развива академскиот, спиритуалниот, социјалниот и физичкиот аспект на личноста. Учителите кои го користат пристапот Reggio Emilia, ја истакнуваат важноста на создавањето училишна средина која е информативна и го ангажира детето (Edwards, Gandini and Forman, 1993). Тие физичката средина на училницата ја дефинираат како „втор учител“. Ако земеме предвид дека физичката средина може да ги мотивира децата, да го подобри учењето, да ги намали проблемите во однесувањето, тогаш таа

навистина може да се опише како уште еден учител (Rathunde, Csikszentmihalyi, 2005).

Сите деца заслужуваат да учат во средина која ги задоволува стандардите за безбедност, здравје и пријатност. Обврска на учителот е децата да ги чува вон опасност од потенцијални несреќи или ризици. Исто така, Епстеин (2007) истакнува дека средината за учење треба да балансира помеѓу организираноста и разновидноста, меѓу самостојното и групното работење, меѓу можноста да се вежбаат усвоените вештини и да се учат нови. Ова се постигнува кога има изобилство на различни материјали кои се организирани така што се лесно достапни, кога постојат катчиња за самостојно и групно работење и кога на располагање има познати и нови материјали.

Училишните средини кои се пријатни, добро организирани и кои го поттикнуваат чувството на добредојденост кај сите деца, го поттикнуваат и учењето. Кога една средина ги одразува нашите интереси, тогаш ние уживаме што сме дел од неа; кога уживаме што сме дел од таквата средина, тогаш сме подготвени за учење. Добро осмислената средина ја поттикнува комплексната игра, самостојноста, социјализацијата и решавањето проблеми (Couglin et al., 1997). На тој начин физичката средина овозможува децата да се чувствуваат способни да ја подобруваат својата самоконтрола и самодисциплина. Учителите не ги контролираат децата, но средината создава услови за тоа природно да се случува.

Средината за учење има големо влијание на когнитивниот, социјалниот, емоционалниот и физичкиот развој на учениците. Средината за учење е збир од субјектите кои се дел од неа. Тука спаѓаат: учениците, наставниците, семејството, родителите. Учениците и наставниците се главни актери кои заеднички ја креираат и уредуваат средината за учење. И тоа во однос на просторот, правилата и очекувањата, истакнување на изработките, слики од заеднички активности и сл.

За креирање на позитивна средина за учење потребни се јасни определби на очекувањата на субјектите во неа. Односно, учениците треба да знаат што наставниците очекуваат од нив и обратно, наставниците треба да знаат што учениците очекуваат од нив. Најважно од се, средината за учење треба да биде

резултат на една тимска работа проследена со почит, доверба и соработка помеѓу учениците и наставниците (Coughlin et al., 1997).

Создавање средина за поттикнување на учењето е една од најважните задачи во процесот на поучување и наставникот постојано треба да биде насочен кон создавање на една средина која ќе поттикнува и мотивира. За таа цел треба да користи различни стратегии со кои процесот на учење ќе биде поуспешен.

3.6. Психолошко-педагошки карактеристики на личноста на ученикот од основноучилишна возраст

Со цел подобро разбирање на процесот на организација на учењето кај учениците од основното воспитание и образование најпрво ќе ги разработиме нивните психолошко-педагошки карактеристики.

Интересите на учениците во почетното образование се нестабилни, но лесно се побудуваат. Учениците во првиот и вториот циклус на наставата (I-VI одделение) се карактеризираат со низа специфичности во однос на усвојувањето на новиот материјал и неговото помнење, на пример: лесно усвојување на новите знаења но и брзо заборавување на усвоените знаења, усвојувања само на најопшти својства на даден предмет, без анализирање и без здобивање со суштински знаења.

Во однос на формирањето на претстави за одредени предмети и појави наставникот треба да има в предвид дека во првите две години од почетното образование на учениците треба да им се обезбеди предметите и појавите да ги набљудуваат непосредно, во нивната природна големина и по можност во нивната природна средина. Во погорните одделенија (III, IV и V одделение), предметната нагледност треба да премине во нагледност во која централно место ќе имаат реалните претстави на предметите и појавите (модели, цртежи, шеми, табели, дијаграми) за во третиот циклус (VII, VIII и IX одделение) да се премине кон говорна нагледност.

Во почетното образование кај учениците здобиените знаења не се систематизирани и организирани, но во повисоките одделенија знаењата пополека го наоѓаат нивното место во еден систем од знаења и умеења.

Треба да се има предвид дека специфичностите на психофизичкиот развој на детето треба да бидат сообразени и со барањата кои општеството ги поставува во дадениот период од развојот на детето, и обратно. Притоа, не треба да се заборава основната максима на секое обучување, а тоа е дека обучувањето треба да биде ориентирано кон иднината, како на општеството, така и на самиот развој на детето (Малчески, и др., 2010).

3.7 Психолошки услови за успешно учење

Во претходниот дел беше истакната важноста на средината на учење како физички услов во процесот на учење. Во овој дел ќе истакнеме неколку психолошки услови кои влијаат на учењето, бидејќи сметаме дека токму психолошките услови имаат најголемо влијание врз процесот на учење. Тука спаѓаат: намерата, желбата, волјата нешто да се научи, вербата и сигурноста во сопствените способности, пофалбата и укорот, натпреварот, оценувањето, сознанието за важноста на задачата и др.

Еден од најважните услови за успешно учење е намерата, желбата, волјата нешто да се научи. Значи доколку сакаме нешто да се научи, треба да се има сериозна намера тоа да се направи. Доколку една содржина едноставно се чита без никакви намери нема ништо да се научи.

Друг психолошки услов за успешно учење е сознанието за важноста на задачата. Кога ученикот е свесен за важноста на задачата, тој зазема позитивен став ко неа, што пак резултира со успех во учењето.

Во однос на вербата и сигурноста во сопствените способности важно е да истакнеме дека треба постојано да се негува. Наставникот треба да создаде услови неколку пати да се постигне успех. Овој успех позитивно ќе влијае на понатамошното учење и на формирањето позитивни особини.

Пофалбата и укорот во процесот на учење треба да се користат умешно. Наставникот треба да знае дека пофалбата и укорот кај различни ученици различно влијаат. Тој треба да изнајде начин како да се искористи нивното позитивно влијание со цел учениците да се поттикнат и да се постигне успех при учењето.

Оценувањето на учениците има големо влијание врз постигнувањето на успех во учењето. Сознаението дека она што е сработено е точно предизвикува задоволство а занењата се утврдуваат. Додека пак, сознаението дека она што е сработено, не е добро му посочува на ученикот дека тоа треба да го корегира.

Меѓу психолошките услови за успешно учење се и *вербата и сигурноста во сопствените способности*, па затоа истата кај учениците треба да се негува. Имено, вербата и сигурноста во сопствените способности најчесто се темели врз претходно постигнатите успеси, но и самата се поткрепува со нови успеси. Затоа, од особена важност е да се создадат услови неколку пати едноподруго ученикот да постигне успех, кој успех од своја страна позитивно ќе влијае на натамошното учење и ќе генерира нови успеси.

Притоа, треба да се земе предвид дека постигнувањето успеси влијае на формирањето позитивни особини, од една страна, а постојаните неуспеси значително придонесуваат за формирањето негативни особини кај индивидуата. Овде треба да се има предвид дека, иако многу лични особини влијаат на постигнувањето успеси или неуспеси, сепак личните особини на индивидуата се повеќе обусловени од постигнувањата успеси или неуспеси. Затоа, во тежнењето да се формира позитивна личност од особена важност е кај ученикот да се негува вербата и способноста во сопствените способности.

4. ИКТ во функција на подобро учење

Забрзаниот развој на науката и на технологијата, можноста за широка и брза примена на најновите научно-технолошките достигнувања, значајните општествено-политички промени кои што се одиграа на светската сцена, како и во нашата земја, едноставно ја забрзаа потребата од модернизација на основното образование преку воведување на современа образовна технологија.

Технолошките достигнувања претставуваат значителна движечка сила која ја условува потребата од современата модернизација на целиот образовен систем, па во таа насока и на системот на основното образование. Воведувањето на современата технолошка модернизација во основното образование преку воведување на ИКТ ја предизвикува потребата од подготвување на индивидуи кои што ќе бидат стручно оспособени да умеат да се соочуваат со проблемите од секојдневниот општествен живот, со проблемите на насилната комуникација, со семејниот живот, односно, оспособени за активна и критичка партиципација во процесот на демократизација на образованието, или едноставно, подготвување на индивидуи кои ќе бидат подготвени будно да ги дочекаат промените кои се одвиваат во научно-технолошката сфера.

Примената на ИКТ во наставата дава подобар квалитет, овозможува олеснување на процесите на учење и поучување, ја олеснува работата на учениците и предизвиква задоволство.

Примената на компјутерот во наставата и учењето е со цел учењето да стане поефикасно, токму поради тоа неговата примена е една од позначајните компоненти во процесот на настава. Со примената на ИКТ во наставата, наставниците го олеснуваат и подобруваат процесот на наставата, учениците полесно ја совладуваат материјата, при што имаат можност и за нејзина практична примена. Освен тоа примената на ИКТ во наставата ги мотивира учениците а учењето станува поинтересно.

Интензивниот и брз развој на информациско-комуникациските технологии (ИКТ) доведуваат до омасовување и неминовност на нивната употреба, диверзитет во нивното користење, спремност на постојана и брза иновација

како и спремност за навремена и адекватна реакција и промена на општествата (Mandić, Mandić, 1996).

Денес, повеќе од било кога, ИКТ не го дефинираат општеството само од аспект на пристап до информации туку ја диктираат неговата трансформација во општество на знаење, стручност и вештини.

Соодветната трансформација на општеството се постигнува единствено доколку образованието одговори со ефективна промена на образовниот систем и процес преку воведување и примена на нови концепти на образование познати како Настава на 21 век, Учење на 21 век и Вештини за 21 век. Во склоп на овие концепти, ИКТ не претставува само средство за реализација на образовните цели туку значаен фактор во комплетно реструктурирање на образовниот систем, воведување на нови интерактивни и партиципативни модели на настава, нова образовна педагогија, континуирано и доживотно учење.

Македонскиот контекст на компјутеризација и дигитализација на образованието интензивно се развива после 2002 год. кога за прв пат е добиена кинеската донација која овозможила одреден степен на омасовување на ИКТ во основните училишта. Оваа донација ги поттикнала државните институции да започнат да размислуваат за потребата од издржани и адекватни системски реформи и преобразби на образованието за да одговори на барањата на конкурентност, компетентност, партиципативност и поврзаност наметнати од страна на глобалните и европските општества и модернизацијата на нивните образовни системи.

Во таа смисла, промените во образованието кои се однесуваат на интензивно воведување на ИКТ во образовниот процес имаа потреба од дефинирање и стратешко реструктурирање на образовниот систем во Р. С. Македонија што подразбираше изготвување на национални образовни политики и стратегии кои ќе водат кон општествен и образовен развој и кои во исто време ќе поттикнат создавање и инкорпорирање на нови и соодветни програми и иницијативи за опремување, а пред сè за ефективна и иновативна употреба на ИКТ во образовниот систем.

Како резултат на тоа, во 2005 година од страна на соодветните институции и работни групи на експерти беа подготвени и започнаа да се реализираат Националната програма за развој на образование 2005-2015, Нацрт програма за развој на ИКТ во образование (2005-2015), Национална политика за информатичко општество и Национална стратегија за развој на информатичко општество кои делумно или целосно го опфатија процесот на компјутеризација и дигитализација на образованието (МОН, 2005).

Иако започнатите промени од 2002 год. и изготвените национални политики и стратегии за модернизација на образованието претставуваат значајна иницијација на образовните промени и развој, досега не е продуциран целосен и јавен национален извештај, евалуација или студија кои ќе сведочат за ефектот на спроведената политика и стратегија за компјутеризирано образование.

Оваа реформа во образовниот процес, се спроведува по моделот на веќе готови решенија без притоа детално да се истражи и испита ситуацијата и контекстот во кој овие активности се спроведуваат и без да се вреднуваат и вклучат досегашните изградени капацитети кои во голема мера можат да придонесат за ефективна имплементација на ИКТ во наставата (Cvetanoska, Mickoska, 2009).

Соодветна анализа, според Костовски (2008) укажува на слаба транспарентност и информираност за активностите од проектот Компјутер за секое дете, непостоење на препознатливо работно тело надлежно за ефективната реализација на проектот ниту пак препознатливи одговорни лица кои би ја информирале јавноста за досегашната реализација. Постои дисперзија на одговорноста на централната власт и локалната власт (локалната самоуправа и училиштата) во однос на одредени аспекти од компјутеризацијата и дигитализацијата на образованието.

Воедно, не се детектира јасна и издвоена стратегија за оддржливост на проектот Компјутер за секое дете започнувајќи од неговата техничка оддржливост па сè до оддржлив развој на капацитетите на наставниот процес и неговите директни учесници наставниците и учениците.

Генералната употреба на компјутер и интернет во домаќинствата укажува на зголемено присуство на компјутерот и интернетот во домаќинствата и нивна секојдневна употреба. Постои процес на одомашување на употребата на компјутерот и интернет, персонификација на ИКТ и зголемена фреквенција на секојдневна употреба. Употребата на компјутер и интернет прераснува во доминантна потреба пред сè за припадниците на помладата генерација на испитаници (10-29 години) за кои денешната употреба на компјутерот е незамислива без употребата на интернетот.

Интернетот најчесто се користи за онлајн социјализација, комуникација и добивање на информации согласно возраста и занимањето. Недостасува критичкиот однос кон безбедната и иновативната употреба на ИКТ која се манифестира преку слаба загриженост за безбедноста на личните податоци на интернет како и слаба потреба за постоење и употреба на дигитални содржини на мајчин јазик. Не се евидентира целосна компјутеризација на домаќинствата и сеуште е присутен дигитален и генерациски јаз како во однос на пристап така и во однос на поседување и користење на ИКТ.

Јавноста делумно е информирана за реализацијата на проектот Компјутер за секое дете и информациите најчесто ги добива од медиумите а многу помалку од официјални извори на надлежните институции. Јавноста ги препознава карактеристиките на проектот Компјутер за секое дете и секое подетално опишување на проектот наидува на помала препознаеност и познавање на истиот.

Воедно, постојат неусогласени или пак непостоечки информации за вистинската ситуација во училиштата во однос на опременоста со ИКТ и обуката на наставниците. Употреба на ИКТ во наставниот процес сеуште е самоиницијативна и зависи од наставникот кој сеуште не е обврзан да ги користи.

Постои негативен медиумски имиџ за напорите на училиштата и наставниците да ги користат ефективно ИКТ во наставата. Постои позитивно мислење за потребата на воведување на ИКТ во наставата и Компјутер за секое дете е соодветен концепт да одговори на таа потреба. Сепак проблемот се појавува во непостоење на јасен процес на реализација на проектот како и несогласување

со динамиката и барањата на проектот од училиштата и наставниците во услови кога тие имаат слаб или недоволен капацитет и услови соодветно да одговорат.

Поголема критичност се појавува во однос на другите аспекти од проектот како што се техничката и педагошката спремност на наставниците за иновативна употреба на ИКТ во наставата, развој и продукција на дигитални содржини и локализација на дополнителни образовни апликации соодветни на наставните програми.

Конкретната употреба на ИКТ во наставата укажува на процес на интензификација и омасовување на употребата сè додека под употреба се подразбира опременост со ИКТ и нивна функционалност во училиштата. Учениците во средните училишта ги користат ИКТ во училниците додека во основните училишта во компјутерските лаборатории.

Пристапот до компјутер подразбира и пристап до интернет со што се потврдува постоење на интернет поврзаност во училиштата. Фреквенцијата на користење на ИКТ во училиштата е помала од личната употреба на ИКТ во домаќинствата и се задржува на седмично ниво. Употребата на ИКТ во склоп на настава го поддржува традиционалниот модел на настава иако се забележуваат и други видови на настава од кои најчеста е проектната настава.

Различни предмети бележат различна употреба на ИКТ, со што најголемата употреба на ИКТ сеуште се лоцира во склоп на наставата по информатика. Употребата во склоп на другите наставни предмети сеуште е самоиницијативно и зависи од наставникот. Во склоп на наставата и реализацијата на наставните задачи интернетот најчесто се користи за да се добијат одредени информации за наставниот материјал и голем дел од тие информации се земаат без притоа да се проверат, преработат и авторизираат.

Интернетот во многу мал процент се користи за размена на мислења, дискусија или друга иновативна употреба (блогови, форуми, вики и др.). Сепак, учениците во голем процент го користат интернетот за комуникација со другите ученици притоа користејќи ги сите можности за инстант комуникација (messenger, chat, skype и др.) а многу помалку за комуникација со наставниците.

Аспектот на одржување на опремата во случај на проблем и штета наидува на неутврдена одговорност на соодветни институции и/или лица кои би ги решавале тековните проблеми на одржување и поради тоа наставникот по информатика се перципира како соодветен и најодговорен за ефективното функционирање на ИКТ опремата.

Ученичките тимови за одржување на опремата сеуште се во процес на развој и не се препознаени како ефикасен модел за училишно одржување. Воедно и другите ученици се обременети со безбедноста на опремата иако се забележува голем степен на уништување на ИКТ инвентарот. Училиштата бележат мал број на функционални веб страници, кои содржински не ги привлекуваат учениците. (Милојковиќ, 1991)

5. Домашните задачи и учењето

Постојат различни гледишта во однос на значењето на домашните задачи, некои од нив се позитивни а некои негативни. Но едно можеме да заклучиме, домашните задачи имаат значаен удел во ставовите на ученикот кон училиштето, а со тоа и во самиот процес на учење и постигнување на успех во учењето. Затоа наставникот треба да обрне посебно внимание и на нив. Домашните задачи треба да бидат јасни, да имаат значење за животот на учениците, да бидат предизвикувачки и мотивирачки. При задавање на домашните задачи наставникот треба да внимава на нивниот обем и на времето потребно за нивно завршување.

Домашната задача е најтесно поврзана со работата на ученикот на часот, така што наставниот час и домашната задача прават дидактичко единство. Наставниот процес или се продолжува со самостојна домашна задача, учење и изработка на различни видови задачи и тежина или пак, со нив се поттикнува, подготвува или воведува.

Целта на домашните задачи е повторување, утврдување, усвојување на нови наставни содржини, проширување и продлабочување на знаењата, подготовка за усвојување на новиот материјал и формирање на вештини и навики.

Најважна дидактичка функција на домашните задачи е развивање на самостојна работа и учење, како и развивање навика за редовно учење, плански и фокусирано.

Вредноста на домашните задачи се мери првенствено од тоа колку тие водат кон самостојна работа и учење.

Самото име домашна задача укажува на фактот дека таа се работи дома, а тоа значи дека родителите често се прашуваат како да му помогнат на детето во учењето и пишувањето на домашните задачи. Тие можат многу да им помогнат на децата со домашните задачи, со тоа што истите ќе ги постават како приоритет помагајќи им да развијат добри работни навики во врска со учењето. (Милојковиќ, 1991)

Мора да се спомене дека сите ученици не се опфатени со домашните задачи. Во училиштата со продолжен престој домашните задачи не се работат дома туку во училиштето. Та значи, дека кога децата се претпладне на училиште по завршувањето на часовите имаат организирани активности за подготовка на домашните задачи.

Домашните задачи за учениците претставуваат продолжување на работата на часот и тоа е највисок степен на нивната самостојна работа. Со неа тие се оспособуваат за самостојна работа, ги утврдуваат знаењата, вештините и навиките и се развива чувство за одговорност кон работата и учењето што придонесува во насока на подготовка за самообразование.

Домашната задача е исто толку значајна колку и работата на часот, па затоа е многу важно таа да биде добро осмислена и правилно спроведена бидејќи само на тој начин ќе му помогне на ученикот самостојно да ги резимира заклучоците.

Наставниците преку домашните задачи на учениците стекнуваат сознанија за степенот на совладаноста на наставниот материјал, со што можат правилно да го насочат ученикот и да дадат соодветна повратна информација.

Домашните задачи се одлична можност семејството да дознае повеќе за животот на своите деца во училиштето, а, исто така, им овозможува на

родителите да бидат сведоци на растечката независност на своите деца (Упатство за начинот и формата на подготвување, планирање, задавање, реализирање и следење на домашните задачи на учениците во основното образование, 2013).

5.1. Вклучување на родителите во домашната задача

Вклучувањето на родителите во домашните задачи може да влијае позитивно и негативно на процесот на учење. Затоа важно е да се разговара со родителите за тоа како тие можат да влијаат позитивно во процесот на учење, како можат да го подржат и поттикнат учењето на нивните деца во училиштето и во домот. Родителите треба да обезбедат позитивна средина за учење во домот со што учењето ќе се одвива непречено. Семејните рутини во однос на пишувањето на домашните задачи се важни, безразлика дали се работи за точно определно време за домашната, вклученост на телевизот, инволвираност на родителите во пишувањето и сл.

Домашната задача која ученикот ја работи дома без помош и надзор на наставникот е важен дел од училишниот ден. Домашната работа помага во учењето на самодисциплината, планирањето на времето и потребниот материјал и прибор. Исто така, им помага на учениците да станат самостојни и да се гледаат себе си како сериозни.

Домашната задача понекогаш може да биде комплицирана и тешка. Најчесто тоа не е вистинската работа која детето сака да ја направи после училиштето. И на крај, многу пати бара од родителите наместо да читаат весник или гледаат телевизија, да го испрашуваат или да му помагаат на некој друг начин.

Ако родителите се незаинтересирани за домашните задачи на своето дете, ја губат можноста да го научат да има позитивен став кон работата. Овие вредности се премногу важни за да се занемарат и препуштат на случајност. Децата кои се успешни во училиштето, генерално имаат родители кои ја разбираат важноста на нивната поддршка и кои нашле начин да всадат позитивен пристап кон учењето, вклучувајќи ги и домашните задачи. Овие

среќни деца имаат родители кои се заинтересирани за она што се предава во училиштето, како и самите деца. (Валентић, 1977)

Домашната задача и забавата се два збора кои децата никогаш не ги очекуваат во една реченица. Меѓутоа, изработката на домашната не мора да биде мачна. Со помош на неколку трикови од „ракавот“ на родителот, домашната работа ќе стане едноставна. (Милојковић, 1991).

Некои родители се преоптоварени, па пишувањето на домашните задачи потполно го препуштаат на детето со доверба дека тоа ќе направи се што треба. Други, пак, се прашуваат треба ли да помогнат и на кој начин да го направат тоа, до кое одделение треба да го контролираат, како е сработено и дали воопшто задачата е напишана. Некои сметаат дека детето има премногу задачи, а некои сметаат дека се премалку.

Во пишувањето на домашните задачи родителите можат да им помогнат на децата така што ќе им подготват добро работно место, добро осветлено, удобно, проветрено, со соодветна, доволно голема површина за се она што на детето му треба за да работи. Детето треба да се навикнува по училиштето да се одмора, а потоа да ги пишува домашните задачи и да учи. А, потоа може да си игра и да се забавува. Навикнувањето на одредено место и време ќе му помогне на детето подобро да се концентрира во работата. Родителите можат со децата да направат распоред за работа за секој ден во кој заедно ќе го запишуваат времето за пишување домашни задачи и учење. За да може детето да ги пишува задачите и да учи не смее да биде изморено, ненаспано, гладно, оптеретено со грижи и стравови. Улогата на родителот е да обезбеди добри услови за работа и напредување на детето. Работата не смее да трае предолго, бидејќи измореното дете нема да може добро да ја заврши домашната задача и учењето, а ќе развива и негативни ставови кон истите. Заради тоа, родителите треба да се погрижат детето да се одмори кога ќе покаже знаци на замор. Најдобар одмор од учењето и домашните задачи е активен одмор, односно игра и движење. (Ивић, 1985)

6. Учење и мотивација

Високата мотивација и ангажирањето во учењето е повразно со постигнувањето на поголем успех во учењето. Токму затоа нивното зголемување претставуваа постојан предизвик на наставниците.

Врз активното учество и интересот на ученикот влијаат повеќе фактори, а наставниците имаат мала контрола над поголемиот дел од нив. Мотивацијата е една од клучните алки во процесот на учење затоа наставниците треба да најдат најчин да влијаат на неа.

Некои ученици се уште го сметаат учењето како досадна и тешка задача. Како што ни е познато, учењето е долг процес на учење и ако учениците не успеат да го совладаат претставува пречка и за самите нив а и за наставниците.

Мотивиран ученик е подготвен да учи и да преземе одговорност за време на процесот на учење. Нема да има никаков проблем доколку сите ученици се мотивирани. Но, најчесто тоа не е случај и кај нас. Поседувањето на мал степен на мотивација или немањето воопшто е голем проблем со кој се соочуваат наставниците кога ги подучуваат учениците. Што е уште полошо голем број од учениците не преземаат никаква иницијатива и немаат желба за да учат. Наставниците, потребно е да знаат зошто учениците не се мотивирани кога учат.

Мотивацијата се разликува според надворешните и природните (вродените) фактори. Надворешната мотивација може да се предизвика со правила или придобивки на работата на некоја активност. Природната мотивација, од друга страна, се однесува на задоволството од самото учење. И двата аспекти потребно е да бидат високо продуктивни. Надворешни мотиватори може да бидат планови, било каков вид на придобивки, буџети, статус, бонуси итн. Во образованието, потребно е да им се објасни на учениците кои придобивките што се произлегуваат од читањето, пишувањето, пресметките итн. Овие аспекти мора да бидат реални и јасно пренесени заедно со сите предности и мани.

Така, за да се употребат надворешните мотиватори на ефикасен начин, училиштата и наставниците може да проценат кои надворешни мотиватори ги имаат и како тие можат да бидат употребени за мотивирање на учениците.

Природна мотивација се однесува на „работење на самата активност“, т.е. да се избере активност поради нејзиниот интерес, фасцинантност или возбуда или бидејќи ветува откривање на нешто ново. Да помага да се направат учениците свесни за тоа колку учењето може да биде забавно. Овој аспект на мотивацијата е полесно да се постигне бидејќи наставниците може да бидат во состојба да ја контролираат и да најдат поефикасен и конзистентен начин за да им овозможат учениците самите да ги најдат, употребат и подобрат своите способности. Она што го бара природната мотивација е чувствителност и интелигенција.

7. Особини на успешни наставници во училницата

Наставникот е квалификувано и стручно оспособено лице кое дидактичко – методски ја обликува наставата и го насочува развојот на учениците. Од наставникот се бара да биде стручен, професионален, совесен, креативен, да биде пример за грижливост и моралност за своите ученици, непрекинато да се усовршува во својата струка, да се грижи за добросостојбата на своите ученици итн.

Од неговата професионална оспособеност, мотивираност, креативност и моралност во голема мера зависи квалитетот на педагошкиот процес и ефикасноста на воспитно-образовната работа.

Наставникот е личност која, особено во училишна возраст, има силно влијание врз развојот на младите и нивното однесување, бидејќи тој им служи на децата како објект за идентификација, како пример во однесувањето и како совест за тоа што е морално и што е неморално. Извршувајќи ја својата воспитно-образовна работа тој го покажува своето знаење, вредности, морални ставови, поглед на свет и меѓучовечки односи.

Успешноста или неуспешноста на наставникот е релативна определба која зависи од контекстот (пред се временски) во кој работи наставникот, односно во кој се одвива воспитно - образовниот процес. Во различни временски контексти воспитно-образовниот процес имал различна смисла, цели и задачи, а со тоа и улогата и очекувањата од наставникот биле различни. Во оваа смисла, она што некогаш се подразбирало под успешен наставник гледано од денешна перспектива не само што може да не подразбира успешност, туку може да подразбира и неуспешност. Во оваа смисла, во однос на иднината можеме само да претпоставуваме и предвидуваме кои карактеристики би ги имал успешниот т.е. неуспешниот наставник и да бидеме подготвени и отворени за промените кои би ги донела истата.

Временскиот контекст, односно општествените услови неминовно влијаат на воспитно – образовниот процес, неговите цели и задачи, а оттука и на улогата, задачите и влијанието кое го има наставникот.

Во традиционалното училиште, главна цел било учениците да усвојат што е можно поголем број на знаења (најчесто сведено на меморирање на голи факти кои ретко биле доведувани во врска со реалниот живот на учениците), а наставникот бил главниот извор и пренесувач на знаењата. Акцентот бил ставан на знаењата кои треба да се усвојат, наместо на самите ученици. На учениците се гледало како на пасивни субјекти од кои се барало помнење и репродуцирање на одредени знаења, презентирани од наставникот, и следење на целиот наставен процес онака како што го замислил и осмислил нивниот наставник без да бидат земени предвид нивните индивидуални способности, интереси, потреби и слично.

Во овој контекст, на учениците се гледало како на субјекти кои учат, наместо на личности кои се развиват и кои имаат своја индивидуалност. На поставените прашања и проблеми вообичаено се очекувало еден точен одговор или решение, кои наставникот однапред ги знае, без при тоа да се бара и стимулира критичко и креативното мислење кај учениците.

Ваквата доминантна улога на наставникот се рефлектирала и во комуникацијата и односот со учениците. Наставникот бил личност која ја има

главната улога во целиот наставен процес - сам предава, организира, планира, оценува. Комуникацијата најчесто била еднонасочна, а односот автократски.

Авторитетот на наставникот често се базирал на моќта која произлегува од „играњето на улога“ на семоќен и безгрешен наставник.

Во современ контекст наставниците добиваат нови бројни и разновидни улоги. Новите извори на информации, промената на гледиштата за начинот на стекнување на знаењата, способностите кои треба да се развијат кај учениците како и односот со нив условуваат промени во барањата кои се поставуваат пред наставниците и она што тие треба да бидат.

Наставникот од основен извор на знаења во традиционалното училиште, сега добива нова улога – тој е само еден од повеќето извори на знаење кои постојат.

Несомнено тој и понатаму останува еден од најзначајните и најклучните извори на знаења за учениците. Главната цел на наставникот не е квантитетот на информации со кои располага ученикот, туку квалитетот на знаењето, нивната применливост во поширок контекст, развојот на способности и вештини за успешно решавање на проблеми во и надвор од училиштето и крајно - развој на здрави, зрели и интегрирани личности кои своите потреби за самоактуализација, самопотврдување и самопочитување ги реализираат на природен и автентичен начин, водејќи сметка за индивидуалноста на секој ученик. Оттука, наставникот како главен реализатор на воспитно - образовните цели на училиштето, треба да води сметка не само за знаењето, вештините и навиките кои треба да го усвојат учениците, туку кај нив да развие и способности да наоѓаат „излез од тешки ситуации“ низ истражување и вложување на сопствен когнитивен напор.

Наставникот ја губи доминантната улога во наставниот процес. Тој во современото училиште треба да биде ефикасен организатор и оној кој помага во работата, а помалку предавач и оној кој се планира и работи сам. Својата работа треба да ја прилагоди на индивидуалноста на секој ученик, да поттикнува интеракција меѓу учениците и да развива креативно и критичко мислење кај нив. Неговиот авторитет главно треба да биде заснован на знаењата кои ги поседува и наставничките квалитети, но и на особините на

неговата личност. Тој треба да биде природен и спонтан, отворен во комуникацијата со своите ученици и да верува во себе и во нив.

Улогата на личноста на наставникот е потврдена во бројни истражувања во кои е проучувана проценката на особините и личноста на наставникот од страна на учениците.

Jersild, според авторката Мирасчева (2007), утврдил дека учениците многу ги сакаат наставниците кои ги поседуваат следниве својства:

- ✓ Човечки квалитети: љубезност, веселост, природност, друштвеност, добро расположение и смисла за хумор.
- ✓ Квалитети кои се однесуваат на ставот на наставникот кон дисциплината: да е фер, праведен, постојан, дисциплиниран, непристрасен.
- ✓ Физички квалитети: физичка привлечност, пријатен глас, уредност, младоликост, добро здравје.
- ✓ Наставни квалитети: добро познавање на структурата, помагање на учениците, постапување во интерес на учениците, интересен и ентузијаст, да умее да ги заинтересира учениците, да предава јасно и прегледно и да го нагласува она што е битно.

Во однос на возраста на учениците и нивната проценка на карактеристиките на успешниот наставник, авторот Ѓорѓевиќ, според Стојаковиќ (2002) во своето истражување утврдил дека учениците од основните училишта ја земаат предвид целата личност на наставникот, т.е. како човек, предавач, оценувач итн. Помалите ученици повеќе ги истакнувале општите човечки квалитети на наставникот, додека постарите давале предност на стручните и педагошките квалитети на своите наставници.

8. Важноста на професионалните компетенции на наставникот во организацијата на процесот на учење

Бројни истражувања покажуваат дека искуствата во учењето и постигањата на учениците во голема мера зависат од знаењата, способностите, вештините и посветеноста на нивните наставници. Основна цел на воспитно-образовната работа на наставниците е учениците максимално да ги развијат своите потенцијали. За да се постигне таа цел неопходно е наставниците да поседуваат компетенции за квалитетна воспитно-образовна работа и да имаат можност професионално да се усовршуваат и да напредуваат во текот на кариерата.

Основните професионални компетенции и стандардите за наставник - ментор и наставник – советник се очекува да придонесат за поквалитетна настава и учење во училиштата и за повисоки постигања на учениците, преку поставување јасни и високи очекувања од наставниците, како и препознавање и вреднување на нивниот професионален развој и професионален ангажман.

Во однос стручноста, односно во однос на својата професионалност и професионалните компетенции, успешниот наставник е темелен и добро го познава предметот кој го предава, се интересува и ги следи најновите сознанија од таа област, истите ги вградува во наставните содржини и со љубов и внимание им ги пренесува на учениците. Добро ги познава и применува ефикасните методи на помнење, мислење, учење и решавање на проблеми и на сето тоа ги поучува своите ученици.

Ваквиот наставник поставува систем на јасни цели и потцели кои треба да ги постигне во својата работа и знае на кој начин да го постигне тоа. На час доаѓа секогаш подготвен и на време и на работата и приоѓа со ентузијазам, што успева да го пробуди и кај учениците. Неговите предавања се одликуваат со јасност и концизност. Настојува да ги поврзе теоријата и праксата. На својата работа и пристапува со уверување дека таа работа има смисла и дека е можно да постигне успех во воспитно- образовната работа. Ако доживее неуспех, се обидува да го надмине со вложување на поголем напор. Не се жали на неопременост на училиштето, туку настојува сам да создаде подобри услови за работа од материјалите и средствата кои ги има на располагање во училиштето.

Во однос на стилот и начинот на работа неуспешниот наставник не ја познава добро ниту областа на својата работа ниту наставната програма. Често на учениците не им е сосема јасно која е целта на неговиот час и што треба да биде крајниот резултат на таа работа. Најчесто не е подготвен за наставата и не е заинтересиран за постигнување на успех во својата работа. Повеќе води сметка за вежбите и усвојувањето на факти отколку за тоа колку учениците навистина го разбираат она за што се зборува на часот. Слабо ги поврзува теоријата и праксата и ретко ги применува современите достигнувања и иновации за подобрување на успехот во својата работа. Не верува многу во моќта на воспитната работа и недоследен е во своите ставови и уверувања. Секогаш се жали на несоодветни услови за работа и причините за своите неуспеси во наставата вообичаено ги лоцира надвор од себе (неадекватни услови, неопременост на училиштето, учениците, родителите, раководството на училиштето итн.).

Професионалните вредности и верувањата на наставниците за учењето, поучувањето и наставничката професија се водечки принципи што определуваат какви професионални одлуки ќе носи наставникот, односно како ќе ја планира и реализира наставата, како ќе се однесува кон учениците, родителите, колегите и пошироката заедница. Професионалните ставови и вредности се стекнуваат и менуваат во текот на образованието за наставник, преку стручното усовршување и низ практиката. Тие се основа за развој на компетенциите, а особено за нивно користење во професионалната работа.

Се очекува наставникот да ги има усвоено и да се однесува согласно следниве професионални вредности:

Секој ученик може да учи и да се развива

Наставникот верува дека, иако учениците се посебни индивидуи и се разликуваат според способностите, пристапите во учењето, искуствата, интересите и мотивацијата, сите можат да учат и да се развиваат. Убеден е дека потенцијалите на учениците ќе се развиваат, ако учениците се мотивирани да вложат соодветен напор, којшто ќе резултира со чувство на успешност. Тоа ќе ја зајакне самодовербата и мотивацијата за учење. Смета дека, ако наставата излегува во пресрет на интересите и потребите на учениците и овозможува

стекнување на знаењата што се релевантни за нив, тие ќе учат со задоволство и посветено и ќе размислуваат за своите потенцијали како за нешто што може да се подобрува, а тоа ќе им помогне да се развиваат како успешни поединци и членови на заедницата.

Доживовно учење

Наставникот ја започнува својата кариера со уверување дека наставничката професија е динамична и дека тој треба постојано да се усовршува за да биде во тек со новите сознанија во наставната област, со новите приоди во работата со ученици и заради промените во целите и очекувањата на општеството во врска со образованието. Тој смета дека наставата не е рутинска работа и дека дава многу можности за професионално учење и развој. Себеси се гледа како одговорен за сопственото учење и развој, а саморефлексијата ја смета за најсоодветен начин за подобрување. Успешноста ја сфаќа како процес на постојано учење и развивање, а континуираното учење не го гледа само како начин да се биде во тек со постојаните промени, туку како чекор кон успехот. Верува дека, ако покажува ентузијазам за учење во наставната област и во својата професија, ќе претставува позитивен модел за доживотно учење и за учениците и за колегите.

Професионален интегритет и поставеност на наставничката професија

Успешниот наставник ја сака својата професија, сака да работи со деца и млади, верува во нивните можности и се радува на успехите што тие ги постигнуваат. Убеден е дека наставникот не е само предавач по соодветниот предмет, туку тој треба да покажува грижа за севкупниот развој на учениците, да е отворен за комуникација и помош и да им дава поддршка кога им е потребна. Наставникот верува дека професијата што ја врши е важна не само за учениците, туку и за општеството и верува дека позитивните промени кај учениците водат кон позитивни промени во општеството како целина. Смета дека без разлика колку нешто е добро, секогаш може да биде и подобро, па затоа предизвиците во професијата ги гледа како можност за изнаоѓање инвентивни решенија, а работата на развојни и истражувачки проекти како можност за подобрување на образовните политики и практики. Професионалниот и личниот интегритет не ги гледа само како свои одлики,

туку и како начин за промовирање на наставничката професија во општеството. Кога е соочен со разни притисоци, наставникот не им подлегнува, туку се раководи според професионалните принципи.

Соработка

Наставникот смета дека за успешно учење и развој на ученикот важно е да се воспостави партнерски однос на наставникот, училиштето, семејството и пошироката заедница. При тоа, тие ќе споделуваат исти цели за учењето на учениците, ќе разменуваат информации, ќе договараат приоди и стратегии, ќе се надополнуваат, а нивната меѓусебна комуникација ќе се базира врз заемно почитување и доверба. Наставникот верува дека односите со родителите се клучни затоа што редовна отворена и двонасочна комуникација е во интерес на развојот и учењето на нивните деца, но и од интерес на пошироката училишна заедница. Убеден е дека преку професионална соработка со колегите и со пошироката заедница може да придонесе за повисоки постигања на учениците, афирмација на училиштето и подигање на образовното ниво на заедницата.

Еднаквост, инклузија и социјална правда

Наставникот е чувствителен за различностите кај учениците и покажува подготвеност да ги прифати учениците како посебни личности различни од другите, без разлика на нивните способности. Верува дека учениците ќе сакаат да учат и ќе учат доколку се чувствуваат прифатени во паралелката и училиштето и настојува да создаде средина во која секоја различност се прифаќа и почитува. Посветен е на поддршка на индивидуалниот развој, благосостојбата и вклучувањето во потесната и пошироката заедница на секој ученик без разлика на способностите или потеклото и на подигањето на самопочитта и самодовербата. Смета дека документите за правата на луѓето и децата и за антидискриминација, како и принципите на социјалната правда, треба да бидат доследно применети во секојдневието и тоа го покажува преку донесување на праведни и фер одлуки.

Посветеност на училиштето

Оваа професионална вредност се очекува силно да се манифестира кај наставниците - ментори. Тие, покрај тоа што посветено работат со учениците и

колегите во рамките на редовните работни обврски, чувствуваат силна припадност кон училиштето во коешто работат и веруваат дека сите треба и може да придонесат за афирмација на училиштето. Наставникот - ментор верува дека со својата иницијатива и ангажман може да придонесе за подобрување на работата на колегите, нуди и подготвен е да им даде поддршка и помош на сите на кои им е потребна. Убеден е дека училиштето е место во кое и наставниците учат и со тоа претставуваат мотивирачки пример за учениците, родителите и пошироката заедница. Тој сопствената работа ја гледа многу пошироко од основните наставни и воннаставни ангажмани и со задоволство се вклучува во разновидни активности за унапредување на работата на целото училиште.

Посветеност на унапредување на наставата на државно ниво

Оваа професионална вредност се очекува да се манифестира кај наставниците - советници. Наставникот-советник во својот професионален развој стигнал до таму да се чувствува способен и одговорен да придонесе за унапредување на наставата и надвор од рамките на училиштето, на регионално и државно ниво. Отворен е за иновативни пристапи, информиран е за современите образовни трендови, критички ја анализира воспитно-образовната практика и верува дека може да придонесе за нејзино подобрување на национално ниво и презема иницијативи во таа насока.

9. Примена на современи методи, форми и техники за реализација на наставата

Забрзаниот развој на науката и на технологијата, можноста за широка и брза примена на најновите научно-технолошките достигнувања, значајните општествено-политички промени кои што се одиграа на светската сцена, како и во нашата земја, едноставно ја забрзаа потребата од модернизација на образованието преку воведување на примената на современа образовна технологија, односно на современи методи, форми и техники за реализација на наставниот процес.

Технолошките достигнувања претставуваат значителна движечка сила која ја условува потребата од современата модернизација на целиот образовен систем. Воведувањето на современата технолошка модернизација во образованието преку воведување на современа образовна технологија (методи, форми и техники) ја предизвикува потребата од подготвување на индивидуи кои што ќе бидат стручно оспособени да умеат да се соочуваат со проблемите од секојдневниот општествен живот, со проблемите на насилната комуникација, со семејниот живот, односно, оспособени за активна и критичка партиципација во процесот на демократизација на образованието, или едноставно, подготвување на индивидуи кои ќе бидат подготвени будно да ги дочекаат промените кои се одвиваат во научно-технолошката сфера.

Образовниот систем во денешницата се соочува со различни проблеми. Причините поради кои овие проблеми се појавуваат се многу, но сепак како главна причина останува неможноста на традиционалното образование да се адаптира на новиот тип на деца (ученици) кои се почесто се појавуваат во образовниот систем.

Технолошките современици се нова категорија ученици кои, за разлика од технолошките несовременици или технолошки неупатените, имаат одредени, посебни карактеристики. Самиот начин на учење и размислување кај овие ученици, уште од најраната возраст е поразличен и затоа потребна е адаптација на образовниот систем кон нив за да не настане драстично намалување на нивниот квалитет.

Образовните институции, веќе извесен период се обидуваат да се адаптираат и осовременат преку воведување на современата мултимедијална образовна технологија, за да излезат во пресрет на оваа современа генерација.

Сепак, кога станува збор за Република Македонија, општ впечаток е дека голем број од спроведените проекти поминаа неуспешно поради фактот што наставниот кадар не е во состојба да се адаптира и да ги прифати новите методи и технологии. Главна причина за ова, пред сè е недовербата на постарата генерација кон новите технологии и нивната слаба афирмација во наставните содржини.

Постојат многу начини и методи како да се надминат проблемите кои се јавуваат. Истражувањата спроведени во другите земји се добар почеток кон утврдување на факторите кои би можеле да помогнат во креирање на подобро и посовремено образование во Македонија, или во најмала рака, согледување на реалните потенцијали за унапредување преку воведување на мултимедиски содржини во наставните процеси во нашата земја.

Примената на мултимедијалните технологии во образовните институции има улога да ја олесни едукацијата и развојот на учениците. Од големо значење е укажувањето на ефективната примена на современите информациски технологии и нивното значење во едукацијата на учениците.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТАЖУВАЊЕТО

1. Проблем на истражување и дефинирање на основни поими

За да се дојде до сознанија кои би биле поврзани со организацијата на учењето во нашата држава, претходно мора да се дефинираат соодветно, основните поими од оваа област:

Организација и управување со образованието и воспитанието се сфаќа како систем на знаења, сознанија, постапки, препораки и идеи за зависноста, корелациите и односите, како на учесниците во остварувањето на воспитно-образовниот процес така и на оние кои го обезбедуваат неговото непречено одвивање, па сè до обезбедувањето на однапред поставените цели и на очекуваните резултати од воспитно-образовниот процес (Гоцевски, 2014).

Учење во процес на настава- усвојување на општествено искуство во неговиот воопштен и систематизиран вид во услови на рационално и целисходно организиран наставен процес (Prodanović, Ničković, 1974).

Практично, проблемот на истражување во овој труд е организацијата на процесот на учење во основните училишта во Република Северна Македонија.

2. Релевантни истражувања

Основните и средните училишта веќе извесен период се обидуваат да се адаптираат и осовременат преку воведување на современата мултимедијална образовна технологија, за да излезат во пресрет на оваа современа генерација. Сепак, општ впечаток е дека голем број од спроведените проекти во Република Северна Македонија поминаа неуспешно поради фактот што наставниот кадар не беше во состојба да се адаптира и да ги прифати новите методи и технологии при организацијата на процесот на учење. Главна причина за ова, пред сè е

недовербата на постарата генерација кон новите технологии и нивната слаба афирмација во наставните содржини.

Постојат многу начини и методи како да се надминат проблемите кои се јавуваат. Истражувањата спроведени во другите земји се добар почеток кон утврдување на факторите кои би можеле да помогнат во креирање на подобро и посовремена организација на процесот на воспитание и образование во Северна Македонија, или во најмала рака, согледување на реалните потенцијали за унапредување преку воведување на мултимедиски содржини во наставните процеси во нашата земја.

Имено, авторот Херман Ди Сорхоно, во експерименталната студија Ефектите на мултимедијата и стилот на процесот на учењето врз успехот на учениците од предметот Онлајн Електроника, ги истражува ефектите на мултимедијалните опции и стилови на учење кај студентите кои се на додипломски студии, во еден адаптивен систем за е-учење на Државниот универзитет во Јоџакарта, Индонезија. Наодите покажуваат дека учениците во кои нивните мултимедијални опции и стил на учење одговараат со начинот на материјалот кој што е презентираан онлајн, има значително повисоки резултати во споредба со оние каде што учењето било несоодветно. Разликата постоела и во адаптивното и не-адаптивното онлајн учење.

Заклучокот од оваа експериментална студија е дека во не-адаптивниот систем за е-учење, студентите каде што нивните вистински мултимедијални опции и стил на учење се совпаѓале со начинот на материјалот презентираан онлајн имале повисоки оценки во споредба со оние каде бил застапен несоодветен начин на учење.

Во адаптивниот систем за е-учење, студентите каде што нивните вистински мултимедијални опции и стил на учење се совпаѓале со начинот на материјалот презентираан онлајн имале повисоки оценки во споредба со оние каде бил застапен несоодветен начин на учење.

Авторите Лиџа Лина и Роберт К. Еткинсон, во трудот Користење на анимациите и визуелниот знак за поддршка на учењето на научните концепти и процеси, зборуваат за анализата од истражувањето на потенцијалните

придобивки од користењето на анимацијата, визуелниот знак за поддршка и нивната комбинација во мултимедијалната средина, дизајнирана за поддршка на постигнатиот успех на учениците и задржување на научните концепти и процеси. Додипломските учесници (N ¼ 119) биле случајно назначени на еден од четирите експериментални услови во факторијалниот дизајн 2*2 со формат на визуелна презентација (анимирани наспроти статички графици) и визуелен знак (визуелни знаци наспроти без знаци). Учесниците на кои им биле предвидени анимации, задржале значително повеќе концепти отколку нивните врсници на кои им биле предвидени статички графици при што си дозволиле визуелни знаци. Покрај тоа, имајќи ги предвид и резултатите од учењето и времето за учење, учесниците прикажале поголема ефикасност при користењето на знаци отколку другите учесници.

Една од целите на истражувањето била да се истражи супериорноста на анимациите низ статички графици во мултимедијалната средина на учењето. Ниедно претходно истражување не го испитало ова прашање за учењето поврзано со циклусот, кој е еден од значајните придонеси на сегашната студија. Се претпоставува дека наставните анимации треба да го промовираат задржувањето на концептот и процесот на знаење во доменот на циклусот. Со цел да се научат концептите поврзани со циклусот, учениците треба да изградат внатрешни претставништва на циклусот. Од резултатите, може да констатираме дека анимациите го олеснуваат ова знаење. Едно можно објаснување е дека промените со текот на времето покажале дека анимациите одговараат со природата на концептот од циклусот. На пример, учениците може да имаат придобивки од анимациите, покажувајќи дека магмата е стопена карпа под површината на земјата, додека лавата е стопена карпа која излегува на површината на Земјата.

Според Tversky (2002), оваа преписка е услов за успешно користење на анимациите. Тековното откритие е во согласност со резултатите на Höffler и Lautner's (2007) кои откриле среден позитивен ефект на учењето со анимациите. Можеме да заклучиме дека, како што се контролира степенот на интерактивност, бројот на сегментите и придружните нарации кои треба да бидат идентични во сите четири експериментални услови, ефектот на анимацијата во ова истражување не е поради било кој од горенаведените три

фактори. Затоа, не треба да се припише ефектот на анимацијата врз мотивацијата.

Студијата открива незначителен модел, кој на просечните учесници, кои ги проучуваат анимациите, им овозможува да постигнат повисоко ниво од оние кои ги проучувале статичките графици. Зачувувањето на информациите од анимациите, во голема мера зависи од перцепцијата на анимациите (Lowe, 2003). Ова значи дека се потребни повеќе визуелни уреди за преглед. Техниката за следење, следењето на движењата на учениците на анимациите, може да биде земено во предвид за идното истражување, со цел да се идентификуваат конкретните дијаграмски елементи кои треба да бидат видливо означени.

Во оваа студија, исто така се испитува ефектот на визуелните знаци. Во изминатата деценија, литературите (de Koning 2007 година, Jamet 2008 година; Jeung 1997 година. Kalyuga 1999 година.; Mayer & Moreno, 2003 година; Wouters 2008) откриле наоди кои што ги поддржале корисните придобивки на визуелните знаци. Иако не бил откриен некој значаен ефект на визуелниот знак за проучување на мерните резултати, биле откриени значајни разлики во ефикасноста и времето за учење кои претпочитале визуелни знаци во средина која не го ограничува времето за учење. Кога се проучуваат видливо означените графици, учениците поминувале помалку време и учеле поефикасно од нивните врсници кои учеле неозначени наставни материјали. Покрај тоа, учениците во статички означената состојба, поминувале помалку време отколку нивните врсници во неозначена статичка состојба. Затоа, резултатите од ова истражување делумно ја потврдуваат хипотезата дека перспективата од времето за учење и визуелните знаци го подобруваат учењето. Визуелните знаци може да ја намалат активноста на пребарување на учениците на графичите, што доведува до намалување на времето за учење и зголемената ефикасност во животната средина за учење не наметнува одреден временски рок. Затоа, учениците конечно го достигнаа истото ниво на знаење, со различно време за учење, кое се должи на ефектот од визуелните знаци. Сепак, пронајдено е влијание на знаците врз когнитивното вчитување во сегашната студија. Ова е во согласност со неколку претходни студии (de Koning, 2007, 2010a, 2010b). Ниската проценка на учениците на трите когнитивни мерки на

вчитување и прилично високото ниво на резултатите од учењето, довела до повеќе објаснувања. Можно е дека корисната содржина не била тешка за учениците, откако тие ја проучиле за одредено време. Сето ова резултирало со ниски проценки на когнитивното вчитување. Во идните истражувања, можат да се користат повеќе мерки и техники, за да се утврди перцепцијата на учениците спрема потешкотиите. На пример, може да се додадат повеќе субјективни прашања во врска со потешкотијата на учениците во наставата и нивното ниво на фрустрација. Може да се користат и физиолошки мерки во иднина. Физиолошките сензори може да се користат за мерење на притискањето на ученикот врз глумчето и движењата на столот со цел да се одрази неговата / нејзината фрустрација и други емоционални состојби (D'Mello, Picard и Graesser, 2007). Исто така, електроенцефалографот може да се користи за да се проценат варијациите на когнитивното вчитување (Antonenko, Paas, Grabner и Van Gog).

Некои емпириски студии (на пример, Atkinson, 2009; Boucheix & Lowe, 2010 година; de Koning, 2007, 2010a, 2010b; Mautone & Mayer, 2001) го истражиле само ефектот на визуелниот знак во учењето со анимации. Резултатите од оваа студија откриле дека постои ефект на визуелниот знак во учењето, кога ги споредиле двата статички графика, што е исто така еден од значајните придонеси во литературата. Статичките графици го попречувале учењето, така што учениците морале да вложат повеќе време со цел да го надоместат неповолното учење. Објаснувањето е дека намаленото време за учење во статичките графици може да се припише на намалената визуелна активност од пребарувањето. Ова покажува дека додавањето на визуелни уреди на статичките графици т.е поедноставен формат на презентација од анимациите, има корисни придобивки. Сепак, ефектот исчезнал кога корисните визуелизации биле анимирани (на пример, ефектот на интеракција), укажувајќи на тоа дека типот на визуализации е потенцијален модератор кој влијае врз визуелниот ефект во мултимедијалното учење. Затоа, се препорачува истражувачите во иднина да ги земат во предвид визуелизациите при спроведување на истражувањето на визуелниот знак.

Авторите Пуи Мун Ли и Вилијам Г. Саливан, во трудот Развој и спроведување на процесот на учење преку интерактивната мултимедија во образованието, го

претставуваат директното искуство кое е поврзано со развојот и со спроведувањето на интерактивните, мултимедијални наставни материјали за курсот по инженерство, кое е посетено од страна на 1000 студенти, за повеќе од три години во Вирџинија. Интерактивниот софтвер бил развиен од страна на Националната Научна Фондација, во насока на подобрување на додипломскиот инженерски наставен процес, преку подобрување на дизајнот и економските принципи.

Целта на овој труд е да се опише видот на мултимедијални наставни материјали, како тие се спроведуваат и да се претстави евалуацијата на резултатите од анкетата, во врска со придобивките од мултимедијалните материјали, кои биле оценети. Од заклучоците кои произлегуваат од овој документ, може да се забележи дека истиот 1) ја опишува употребата на мултимедијалните материјали и нивната употреба во училишната настава и 2) произведува докази, врз основа на истражувањето спроведено во училиницата, како и статистичките докази од писмениот испит, кој посочува дека мултимедијата претставува ефективен медиум за зајакнување на учењето на студентите и нивното разбирање.

Користењето на мултимедијалните материјали за поддршка на наставата во училиштата има многу разлики во споредба со другите формати. Прво, содржината и зафатот треба да бидат помали од комерцијалните мултимедијални производи. Текстот и сликите мора да бидат доволно големи, за да се пополни групата, отколку тие да останат самостојни. Второ, трансферот на информации треба да се потпира врз концептот на визуелизација наместо врз интензивната текстуална настава. И на крај, контролата за навигација треба да биде насочена кон прашањата и водењето на публиката кон одговорите, одразувајќи ја наставата во училиштата, каде обично се поставуваат прашања наменети за студентите, кои што ги водат кон подлабоко разбирање на предметот.

Користењето на мултимедијални материјали за поддршка на наставата во училиштата е сеуште во развој. Првичните резултати покажуваат дека, овој иновативен метод на настава има голем потенцијал за подобрување на традиционалните наставни методи.

Понатаму, авторите Sawsan Nusir, Izzat Alsmadi, Mohammed Al-Kabi и Fatima Sharadgah во трудот, Влијание од користењето на мултимедијалните интерактивни програми кај децата при изучување на основните математички вештини во организациониот процес на учење, ги анализираат континуираните иновации и еволуции во сите области на информатичката технологија, отвораат нови канали и можности за подобрување на наставата и образовните методи. Од една страна, тие можат да ги подобрат способностите на наставниците при презентирањето на информации во интерактивен и медиумски формат, во однос на традиционалните методи. Ова може да им помогне на студентите и учениците нудејќи им ги информациите во канали и методи, кои можат полесно да се разберат, да се справат со нив и да се надоместат. Од друга страна, нудејќи ги алтернативните методи на учење, тие можат да бидат корисни, особено за децата, лицата со посебни потреби или студентите во руралните средини, каде што ќе можат да имаат виртуелни инструктори, особено за оние теми за кои имаат недостатоци.

Целта на оваа студија е да се испита влијанието од користењето на мултимедијални технологии и подобрувањето, ефикасноста во наставата на студентите во основните училишта во Јордан. За да се постигне оваа цел, развиена е програма за тестирање на способностите на студентите да ги разберат основните математички знаења и вештини. Избрани се две групи од локалното училиште врз основа на нивната распределба, каде на една група и се предава предметот математика, со користење на програма развиена за оваа намена. На втората група и се предава истата тема преку употребата на традиционалните методи на настава (табла и слично). Резултатите покажале дека таквите математички вештини на оваа возраст, со користење на програми или мултимедијални методи на учење, можат да бидат поефикасни при добивање на вниманието од страна на учениците, особено кога се користат цртани ликови. Резултатите, исто така, покажуваат дека, не постои значајна разлика во учењето и вештините на знаење и впивањето на информации, врз основа на поделбата според пол, каде што споредбата на резултатите помеѓу момчињата и девојчињата не покажала значителни разлики во нивните вештини за учење.

Од заклучокот во трудот, може да се согледа дека користењето на игри и посовремени методи во образованието претставува фокус кон последните научни трудови и студии. Во оваа студија, мала математичка програма е развиена за помалите ученици, со цел да се оцени влијанието на интерактивното учење врз способностите на учениците при подобрување на своите вештини за учење. При споредба на неколку слични студии, резултатите покажаа дека овие методи можат да бидат ефективни, особено за младите, каде што тие ќе бидат мотивирани од страна на графиката и анимацијата, особено кога познати цртани ликови се користат во овие едукативни игри. И покрај фактот што резултатите покажале подобрување во вештините на учениците, сепак, тоа не претставува предлог за замена на традиционалното образование. Наместо тоа, интерактивниот метод на учење може да обезбеди покорисна алтернатива за традиционалното образование, особено во случаи каде што не е применливо учење преку традиционалните методи.

Во иднина, ќе се врши испитување на учениците од училиштата во Јордан, со цел да се оцени ефикасноста од користење на мултимедијалните интерактивни системи преку експериментални групи. Со цел да се генерализираат резултатите од исходот, ќе се користат различни апликации и истите ќе се применуваат во различни предмети или полиња на знаење. Со цел да се намали можната наклонетост кон резултатите, ќе бидат избрани групи од два ученика и наставници. Идните студии треба да вклучуваат други фактори, особено можни недостатоци од користење на овие едукативни игри кај учениците.

Авторот Jihan Rabah, во своето истражување Придобивки и предизвици од воведување на Информатичките и Комуникациски Технологии (ИКТ) при организацијата на процесот на учење; Интеграција во Англиските училишта во Квебек, ги истражува перцепциите на наставниците и образовните консултанти за интеграција на ИКТ во Англиските Училишта во Квебек, посебно во однос на придобивките и предизвиците од интеграцијата на ИКТ. 23 наставници и образовни консултанти од седум различни училишни одбори учествуваа на седниците на групата. Резултатите открија повисоки нивоа на ангажираност на ученикот, глобализација на образованието на 21 век и подобрување на процесот на учење, како едни од главните придобивки од интеграцијата на ИКТ во овие

училишта. Покрај тоа, учесниците ги истакнаа следните предизвици: недостиг на поддршка од страна на раководството на училиштето, неконзистентни инвестиции во ИКТ опремата, инфраструктура и ресурси, нефлексибилност при финансирањето, потреба за дополнителна професионална поддршка и развој и воведување на технологија при оценувањето и наставните планови.

Од ова истражување, произлегува дека интеграцијата на ИКТ во образованието може да ги збогати наставата и учењето на голем број начини. Всушност, вредноста на интеграција на ИКТ во образованието зависи од целите и како таа ќе се користи од страна на наставниците и учениците во училницата. Со цел правилна интеграција на ИКТ во K-12 образованието, долгорочните, внимателно смислени планови се потребни за значајни промени кои треба да се случат, без разлика дали се во врска со нивото на настава, наставниот план или менаџментот во училницата. Овие промени не може да се променат по неколку сесии за обука. Промената постепено се забележува, во текот на идните академски години и бара значителен професионален развој и поддршка на заинтересираните страни при постепениот напредок.

Според учесниците во истражувањето, главните придобивки од интеграцијата на ИКТ се повисокото ниво и ангажирањето на ученикот и подобрување на процесот на учење. Овие резултати се оценети во неодамнешната студија од страна на Карсенти и Колин (2012). Нивната анкета на 2712 ученици од 3 до 11 одделение и 389 наставници во однос на нивните перцепции за употреба на лаптоп компјутери во основните и средните училишта во Квебек, покажува дека користењето на лаптоп компјутерите се чини погодно за учење на студентите. Авторите наведуваат повисок ангажман на студентите, како една од главните придобивки, непосреден пристап до презаситеноста од информации и ресурси, покрај придобивките на студентите од потребното дополнително време кое е потребно за да се практикуваат тешките поими и да се зголеми нивото на самостојност.

Во врска со значењето на ИКТ, Квебек нагласува дека не постои аргумент за тоа дека ИКТ има позитивен ефект врз академските достигнувања на учениците. Помошната технологија подразбира еднакви можности за посебните потреби на студентите. Тоа се гледа како алатка која успешно го поддржува академскиот

успех на ученикот, со потешкотии во учењето и на ученикот му помага постигнување на одредени надлежности, со што се зголемува нивниот ангажман во училиницата.

Според учесниците, комплексноста од интегрирањето на технологијата во образовните средини е зависна од поддршката на раководството во училиштето. Истражувањето направено од страна на Андерсон (1998), Кубан (2001), Ертмер (1999), Скоеп (2004) и Вон (2002), укажуваат на тоа дека инвестициите во училиштата, кои се состојат само од купување на технолошките алатки не се доволни. Буџетите за инвестирање на ИКТ треба да вклучуваат опрема, средства и софтвер, како и развој на инфраструктурата, ажурирање и надградба на последните верзии. Затоа, буџетот за ИКТ во воспитната установа треба да се преведе во согласност со инвестициите кои вклучуваат опрема, инфраструктура и услуги за поддршка.

Според Паперт, кога технологијата влегува во училиниците, се проткајува во процесот на учење (Паперт, 1993, стр.53). Понудените обуки треба да бидат доставени од страна на квалификувани образовни технолози и не се насочени кон учење само за технологијата. Наставниците треба да имаат работилници за професионален развој кои ќе им помогнат при користење на овие технологии во училиниците. Тие, исто така треба да го земат во предвид истражувањето на вредноста од инкорпорирање на различни видови на технологија во средината за учење и како овие алатки можат ефикасно и креативно да се применат во наставата. Саломон (1993, стр.189) тврди: "Ниедна алатка не е добра или лоша сама по себе; Ефикасните резултати придонесуваат за целата конфигурација на настани, активности, содржина и меѓучовечки процеси, кои се одвиваат во контекстот во кој таа се користи. "Ако наставниците или педагозите не се менуваат во активностите, наставната програма и учењето, ќе останат неинтегрирани поради педагошките ограничувања (Salomon, 1993).

Андерсон и Декстер (2003) навеле неколку примери за тоа, како образовните институции можат да го вклучат ИКТ во наставните програми и планови за оценување на учениците. Наставниците можат да го прават тоа постепено, преку внимателно планирање и колективен напор. На пример, училиштето може успешно да го интегрира проектот за учење како форма на излезен

резултат на учениците и изнаоѓање начин за оценување на работата, иако учениците ги користат компјутерите. Декстер и Андерсон (2002) известуваат дека, откако оваа фаза на планирање една се заврши, технологијата може повеќе да се користи, додека студентскиот ангажман ќе биде повисок и во училиштето сигурно ќе се почувствува подобрување во резултатите на студентите бидејќи индивидуалното учење и нивото на интерес на студентите ќе биде многу повисоко. Што се однесува до поддршката во училиницата, дали педагошки или технички, училиштата можат да соработуваат со други институции, како што се колежите или универзитетите, со цел да имаат пристап до вработените кои не можат да се вработат со полно работно време. Овие соработки може да резултираат со обука, педагошки интеграции и техничка поддршка.

Како крај на оваа студија, Извештајот на Советодавниот одбор на англиски јазик е следниот (АБЕЕ 2013 година): „Советодавниот одбор со почит бара министерот да го вклучи заменик-министерот и неговиот кабинет во развојот на политиката и да обезбеди флексибилност при примена на политиките и управувањето со ресурсите.“ Контекстуалните особености прават потешкотии при развивањето и придржувањето кон генерализирана политика за финансирање на ИКТ во секторот за школување на англиски јазик. Интеграцијата на ИКТ во Англискиот сектор има потреба од различни нивоа на инвестиции. Одборите во англиските училишта се разликуваат едни од други во однос на големината, географската област и населението. Училишните одбори не можат да се придржуваат кон генерализирана политика за финансирање. Тие едноставно имаат различни потреби и потреба од различни инвестиции.

Авторите Dr. Damodharan V. S. ACCA, AICWA и Mr. Rengarajan.V AICWA, во трудот: Иновативни методи на учењето, пред себе ја поставуваат целта да се оценат традиционалните методи на наставата, како и мултимедијалните наставни програми и да се предложат други корисни наставни методи кои може да се употребат во предавањето. Во суштина, наставата мора да вклучува две главни компоненти: испраќање и примање на информации. На крајот на краиштата, наставникот се обидува да го пренесе знаењето на начин на кој тој го разбира. Значи, методите на комуникација, кои служат за оваа намена и не ја

уништуваат целта, може да се сметаат како иновативни методи на настава. Употребата на иновативни методи во образовните институции има потенцијал не само да го подобри образованието, но исто така и да ги поттикне луѓето, да го зајакне управувањето и да ги поттикне напорите за остварување на човековите цели за развој.

Од инесеното во трудот Иновативни методи на учењето, се заклучува дека во целиот свет, информатичката технологија претставува драматично менување на начинот на кој студентите; факултетите и наставниот кадар учат и работат. Телефоните со интернет, рачните компјутери, дигиталните камери, МРЗ плеерите, предизвикаа револуција во студентскиот живот. Како што продолжува да се зголемува побарувачката за технологијата, колеџите и универзитетите ги придвижуваат сите видови на студентски услуги, од мониторинг до онлајн испорака. На Универзитетот во Колумбија, веб услугата им овозможува на студентите да се логираат на веб-страниците, со цел да видат кои машини за перење се слободни пред да се упатат кон пералните. Тие можат да го следат перењето и можат да ги програмираат услугите, со цел да им пратат e-mail кога е готово перењето.

Технологијата, исто така, го менува искуството во училницата. Училниците во Леонард Н. Стерн, (Универзитет за бизнис во Њу Јорк) се карактеризираат со сите видови на погодности за учениците и наставниците. На пример, училницата е опремена со камери за фотографирање, така што студентите можат да добијат слики како дигитални датотеки. Покрај тоа, таблет компјутерите, кои овозможуваат директно пишување на белешки на екранот со посебно пенкало, го заменуваат древниот проектор. Таблет технологијата им овозможува на професорите да прават белешки на графикони и табели и директно да ги праќаат на нивните студенти, така што ќе добијат повратна информација од секој студент.

Од горенаведеното, можеме да заклучиме дека информатичката и комуникациска технологија има воведено многу иновации во областа на наставата и, исто така има направено драстична промена од старата парадигма на наставата и учењето. Во новата парадигма на учење, улогата на студентите е поважна од наставниците. Концептите на хартија и пенкало во училницата, се

јавуваат како алтернатива на стариот наставен метод на учење. Денес, не постои демократизација на знаењето и улогата на наставникот се менува во олеснувач. Ние треба да имаме интерактивна настава и оваа промена на улогата во образованието е неизбежна, преку воведување на мултимедијална технологија и стартување на една напредна генерација на млади луѓе.

Анализата открива некои од предлозите што наставната заедница може да ги практикува во училиниците. На крајот на краиштата, луѓето се задоволни кога тие би можеле да стигнат до студентска заедница со нивните идеи и ставови. Значи, наставата зависи од успешниот начин на комуникација и иновациите, иако ние мислиме дека тоа се предложените промени, вклучени во комуникацискиот медиум, па дури и вклучувањето на некои други елементи во комуникацијата.

Истражувачите препорачуваат дека наставата ќе биде поефикасна, доколку наставникот почне да ги користи последните мултимедијални технологии, како што е употребата на компјутерите или некои промени во конвенционалниот начин на настава. Може да се практикува употребата на компјутерите во средина, каде што употребата на таквата технологија е многу важна, но мора да постои и некој вид на иновација што може да се практикува исто така, во средина каде што таквата употреба е во развој.

Истражувачите веруваат дека главната цел на наставата е пренесување на информации на учениците. Секој метод за користење на компјутери или менување на постоечкиот конвенционален метод креда-разговор се иновативни, доколку истите им служат за постигнување на главната цел на наставата.

Драгана Кузмановска во својот труд „Три методи за учење на новите генерации“ истакнува дека технолошко-техничкиот развој и примената на ИКТ во наставата отвараат нови можности и начини за примена на нови техники на учење, кои имаат силно влијание и врз учењето на новите генерации.

Снежана Јованова Митковска во својот труд „Наставни стратегии“ истакнува дека примената на стратегиите во процесот на учење овозможува развој на интересот, мотивацијата, критичките ставови и креативноста на учениците. А

нивна цел е подготвување и оспособување на субјектите за самостојно учење, самоподучување, постојана едукација и друго.

Замира Влахо во својот труд „Учењето преку игра, важен дел од образованието во раното детство“ доаѓа до заклучок дека децата преку игра ги развиваат интелектуалните вештини, освен тоа, стекнуваат искуства важни за нивниот ментален, социјален, јазичен и емоционален развој.

3. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување е организацијата на процесот на учење кај учениците од основното воспитание и образование.

Организацијата на процесот на учење кај учениците од основното воспитание и образование ќе ја истражуваме од следниве аспекти:

- ✓ Организација на време;
- ✓ Организација на простор;
- ✓ Стратегии и техники за активно учење;
- ✓ Поврзаноста на домашните задачи и учењето;
- ✓ ИКТ во функција на подобро учење;
- ✓ Учење и мотивација.

4. Цел и карактер на истражувањето

Цел на ова истражување е да се добијат сознанија каква е организацијата на учењето кај учениците од основното воспитание и образование во училиштето и домот.

Според временската насоченост истражувањето е современо, односно, во исото се анализирани актуелни општествени феномени.

Воедно, истото е и емпириско бидејќи поаѓа од воспитната пракса и во основа ќе биде земено искуството како фактор. Самото истражување е индивидуално бидејќи има еден реализатор.

Исто така, истражувањето е и дескриптивно, имајќи предвид дека со анализата на податоците се дава опис на начинот на кој е организиран процесот на учење кај децата од основното воспитание и образование во Република Северна Македонија.

5. Задачи на истражувањето

Во согласност со дефинираната цел се поставени следниве задачи на истражувањето:

- ✓ Да се испита каква е организацијата на времето на учење на учениците;
- ✓ Да се испита дали постои разлика во организацијата на времето на учење кај учениците во одделенска и предметна настава;
- ✓ Да се испита каква е организацијата на просторот за учење на учениците;
- ✓ Да се испита примената на стратегии и техники на учење во основното образование;
- ✓ Да се испита дали постои разлика во примената на стратегии, методи и техники на учење кај учениците од одделенска и предметна настава;
- ✓ Да се испита каква е организација на процесот на учење во домот;
- ✓ Да се осознае како учениците го доживуваат процесот на учење и кои се нивните размислувања во врска со организацијата на учењето.

6. Хипотези

Согласно целта на истражувањето произлегува и општата хипотеза во магистерскиот труд со наслов „Организација на процесот на учење кај учениците од основното воспитание и образование“, која гласи:

ХО : Постојат статистички значајни разлики во организираноста на наставата во трите образовни циклуси во зависност од возраста и должината на работниот стаж на наставниците.

Согласно поставените задачи произлегоа посебните хипотези:

Х1: Најчесто користен метод во учењето е партитативниот метод;

Х2: Постои разлика во организацијата на времето за учење кај учениците во одделенска настава и кај учениците во предметна настава;

Х3: Постои разлика во однос на методите на учење на материјалот што ги користат учениците од одделенска и предметна настава.

Х4: Постои разлика во организацијата на учењето во училиштето и дома.

Х5: Примената на стратегии и техники на учење е поголема кај општествените предмети.

Х6: Користењето на различни стратегии и техники во учењето е поголемо во одделенска настава, во однос на предметна настава;

7. Варијабли на истражувањето

Независни варијабли се: образовниот циклус, возраста на учениците, природата на предметите, средината за учење.

Зависна варијабла на ова истражување организацијата на процесот на учење.

8. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Во ова истражување доминира дескриптивниот метод. Согласно поставените задачи применета е истражувачката техника анкетирање.

Анкетирањето е наменето за наставниците во основно образование. Анкетниот прашалник покрај прашањата за основните, општи податоци, содржеше и прашања од затворен тип кои се однесуваа на предметот на истражување. Односно, скала на проценка којашто содржи 21 тврдење што се однесуваат на

работата и искуството на наставниците во однос на примена на методи и техники на учење. При што секој од испитаниците на соодветно тврдење имаше можност да го искаже своето мислење притоа одбирајќи еден од понудените одговори и тоа: 1 = никогаш не се користи; 2 = се користи ретко; 3 = се користи во (нај)голем број случаи; 4 = секогаш се користи. Во вториот дел од прашалникот секој од испитаниците имаше можност да го означи степенот на согласување, односно несогласување на понудените тврдења одбирајќи еден од понудените одговори и тоа: 1 = воопшто не се согласувам; 2 = не се согласувам; 3 = се согласувам; 4 = во потполност се согласувам.

Прашалниците се поделени, односно доставени до испитаниците преку компјутерската алатка MonkeySurvey.

Резултатите од анкетниот лист одат во прилог за потврда на основната и посебните хипотези.

9. Популација и примерок

Популацијата во ова истражување ја сочинуваат наставници од основните училишта во Република Северна Македонија. Примерокот е пригоден за добивање на посакуваните резултати и реализација на веродостојна статистичка анализа, која ќе даде релевантни податоци за организацијата на процесот на учење кај учениците во основното воспитание и образование. Прашалниците се поделени, односно доставени до испитаниците преку компјутерската алатка MonkeySurvey.

10. Статистичка обработка на податоците

Добиените податоци од истражувањето се обработени во програмите IBM SPSS Statistics и Microsoft Excel.

Нумеричките податоци се обработени со постапки од дескриптивната и инференцијалната статистика и соодветно табеларно и графички прикажани. Покрај дистрибуцијата на фреквенција и мерките на централна тенденција

како првични индикатори за испитуваните аспекти на појавата, тестирањето на хипотезите се врши и со еднонасочна анализа на варијанса.

Во прашалник се зададени скали на процена од Ликертов тип. Поголем скор на конкретно тврдење значи и повисокото користење на одредени методи што е случај во првиот дел кој се состои од 21 тврдења.

Во вториот дел повисок скор значи поголемо согласување со конкретно тврдење, при што вториот прашалник се состои од 28 тврдења.

За тестирање на главната истражувачка хипотеза како постапка е користена еднонасочна АНОВА (анализа на варијанса).

11. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето е реализирано во текот на месец август 2020 година.

III. КВАНТИТАТИВНА И КВАЛИТАТИВНА АНАЛИЗА ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

За спроведеното истражување наменски е изготвен анкетен прашалник наменет за наставници од трите образовни циклуси во основните училишта во Република Северна Македонија.

Попрецизно, истражувањето беше спроведено врз наставници кои се вработени во основните училиште во градовите Скопје, Тетово, Куманово, Велес, Штип, Струмица, Охрид, Прилеп и Битола.

Како што беше и претходно наведено, анкетниот прашалник, им беше дистрибуиран на испитаниците преку софтверската алатка MonkeySurvey.

Во истражувањето, беа опфатени 124 наставници од основните училиште во државата.

Истражувањето беше спроведено во август 2020 година.

1. Анализа на анкетен прашалник

За спроведеното истражување наменски е изготвен еден анкетен прашалник наменет за наставници во основните училишта во Република Северна Македонија кој е прикажан и во прилогот на самиот крај на трудот.

Анкетниот прашалник е од затворен тип и содржи 49 адаптирани прашања, наменети за сите наставници кои се опфатени во истражувањето, на кој истите имаа можност да одберат еден од понудените опции за одговор.

Во табелите подолу ќе бидат презентирани дескриптивните статистики кои се однесуваат на демографските варијабли кои се опфатени во ова истражување.

Табела 1. Структура на примерокот во однос на полот на испитаниците

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Женски	103	83.1	83.1	83.1
Машки	21	16.9	16.9	100.0
Total	124	100.0	100.0	

Во табела 1, може да се забележи дека од вкупниот број од 124 испитаници кои одговориле на прашалниците, вкупно 103 се од женски пол (83.1%), додека пак, останатите 21 се од машки пол (16.9%).

Табела 2. Структура на примерокот во однос на возраста на испитаниците

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
до 30 години	13	10.5	10.5	10.5
31 до 50 години	71	57.3	57.3	67.7
над 50 години	40	32.3	32.3	100.0
Total	124	100.0	100.0	

Табела 2, дава преглед, односно укажува за возрасната група на која припаѓаат испитаниците. Вкупно 13 од нив (10.5%) се до 30 години, 71 (57.3%) се помеѓу 31 и 50 години, а останатите 30 (32.3%) се над 50 години.

Табела 3. Структура на примерокот во однос на работниот стаж на испитаниците

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
до 5 години	17	13.7	13.7	13.7
5 до 15 години	46	37.1	37.1	50.8
над 15 години	61	49.2	49.2	100.0
Total	124	100.0	100.0	

Во табела 3, прикажани се податоците кои се однесуваат за должината на работниот стаж на испитаниците. Од нив, 17 или (13.7%) имаат работен стаж до 5 години, понатаму, 46 (37.1%) имаат работен стаж од 5 до 15 години, а скоро половина од испитаниците, односно 61 (49.2%) имаат работен стаж над 15 години.

Табела 4. Структура на примерокот во однос на работната позиција на испитаниците

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Одделенски наставник	64	51.6	51.6	51.6
Предметен наставник	60	48.4	48.4	100.0
Total	124	100.0	100.0	

Табела 4 се однесува на работната позиција на испитаниците. Скоро половина од нив 60 (48.4%) се предметни наставници, а другата половина 64 (51.6%) се одделенски наставници.

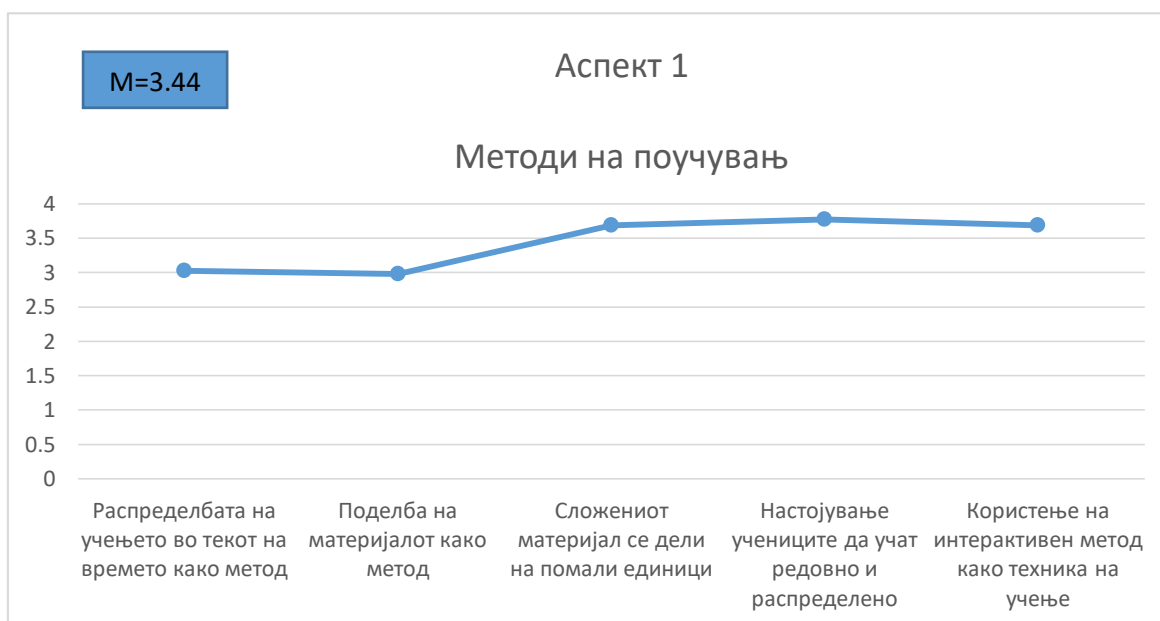
Во продолжение ќе бидат презентирани основни дескриптивни податоци. Со цел поконцизно и прегледно презентирање на добиените податоци, а притоа избегнувајќи редундантност на информации, прашањата се категоризирани во сродни аспекти.

Кога ќе се интерпретираат податоците од граfiците и табелите, од голема важност е дека треба да се земе предвид тоа дека прашалникот е создаден со зададена Ликертова скала, односно со Ликертов тип на тврдења.

Поголем скор на конкретно тврдење значи и повисоко користење на одредени методи што е случај во првиот дел кој се состои од 21 тврдења поделени во четири аспекти.

Во вториот дел повисок скор значи поголемо согласување со конкретно тврдење, при што вториот прашалник се состои од 28 тврдења поделени во 6 аспекти.

Како што и претходно наведено, податоците беа обработени во програмите IBM SPSS Statistics и Microsoft Excel.



Графикон. 1 Ставови на испитаниците во однос на методите на поучување

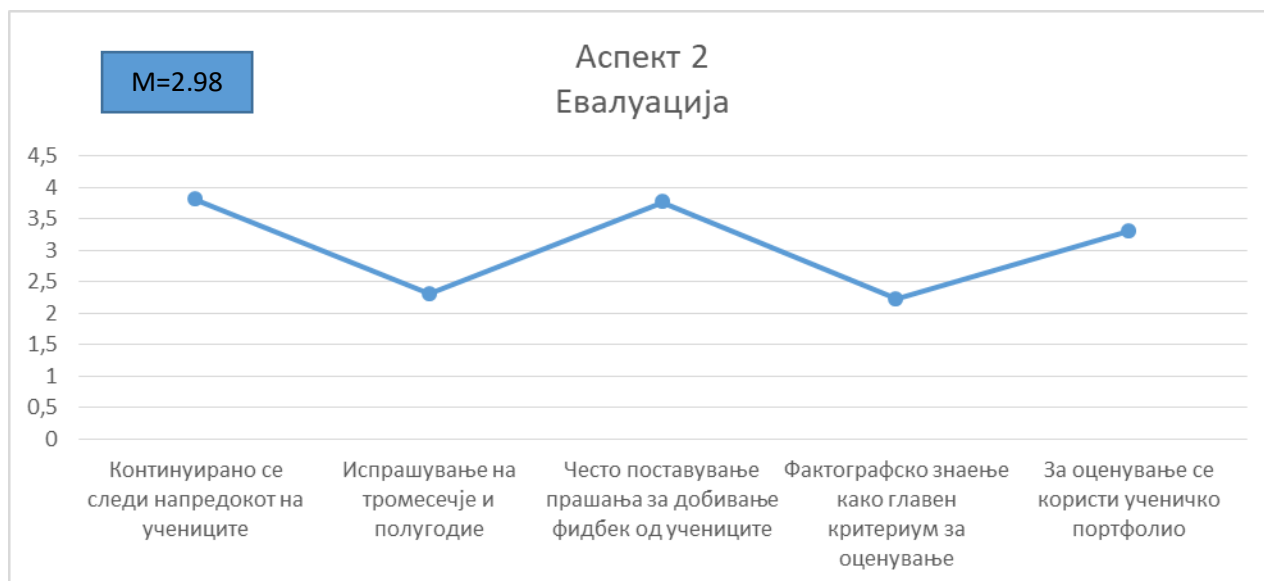
Табела 5. Фреквенции на одговори на Аспект 1, Прашалник 1.

Фреквенции					
Аспект 1.1	Распределба на учење како метод	Поделба на материјал како метод	Сложениот материјал се дели на помали единици	Настојување учениците да учат редовно и распределено	Користење интерактивен метод како техника на учење
Никогаш не се користи	4	0	0	0	0
Се користи ретко	26	25	3	0	0
Се користи во (нај)голем број случаи	56	76	32	28	39
Секогаш се користи	38	26	89	96	85

Податоците од прашањата опфатени во првиот аспект укажуваат на тоа дека методите кои се на располагање се користат скоро подеднакво, при што најкористени се методите учениците да учат редовно и распределено и користењето на интерактивниот метод.

Од друга страна, најмалку користен метод е поделбата на самиот материјал.

Генералниот впечаток е дека многу мал број од испитаниците (58) не користат барем еден од понудените методи.

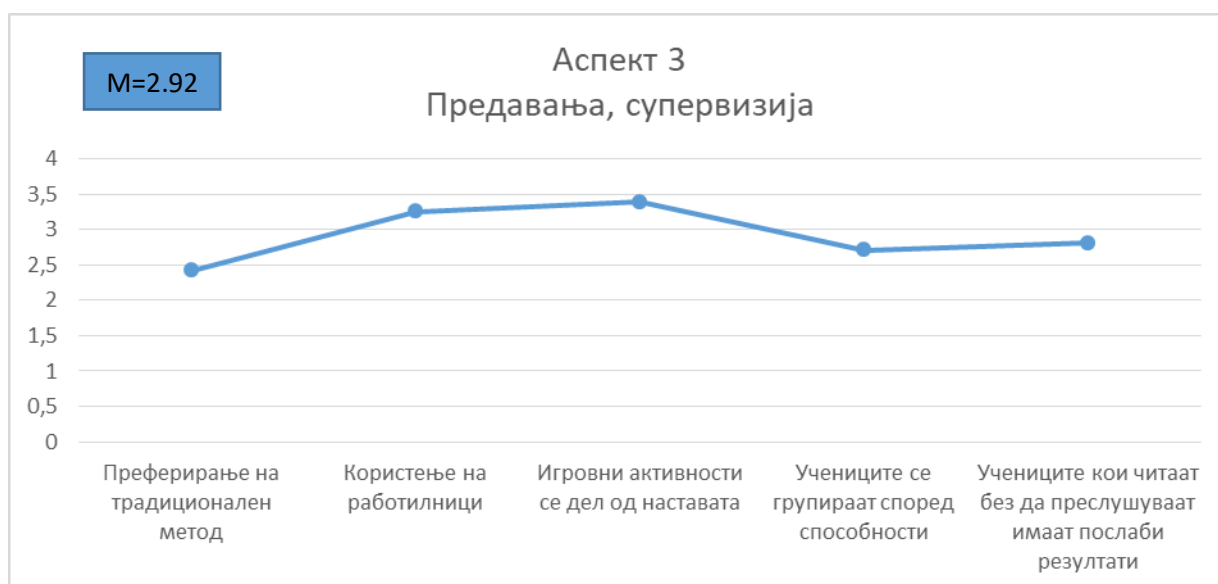


Графикон 2. Ставови на испитаниците во однос на евалуацијата на наставниот процес

Табела 6. Фреквенции на одговори на Аспект 2, Прашалник 1.

Фреквенции					
Аспект 1.2	Континуирано се следи напредокот на учениците	Испрашување на тромесечје и полугодие	Често поставување прашања за добивање фидбек од учениците	Фактографско знаење како главен критериум за оценување	За оценување се користи ученичко портфолио
Никогаш не се користи	0	29	0	30	3
Се користи ретко	0	31	0	46	21
Се користи во (нај)голем број случаи	23	46	28	39	9
Секогаш се користи	101	18	96	9	65

Од прашањата опфатени со Аспект 2, дознаваме дека наставниците континуирано го следат напредокот на учениците и бараат повратна информација од нив за важни проблеми. Во исто време забележуваме дека застарениот метод на фактографско испрашување сеуште е застапен. Исто така, мислењата се поделени околу испрашувањата да бидат поделени на поголеми целини. Повеќе од половина испитаници испрашувањата ги користат континуирано.



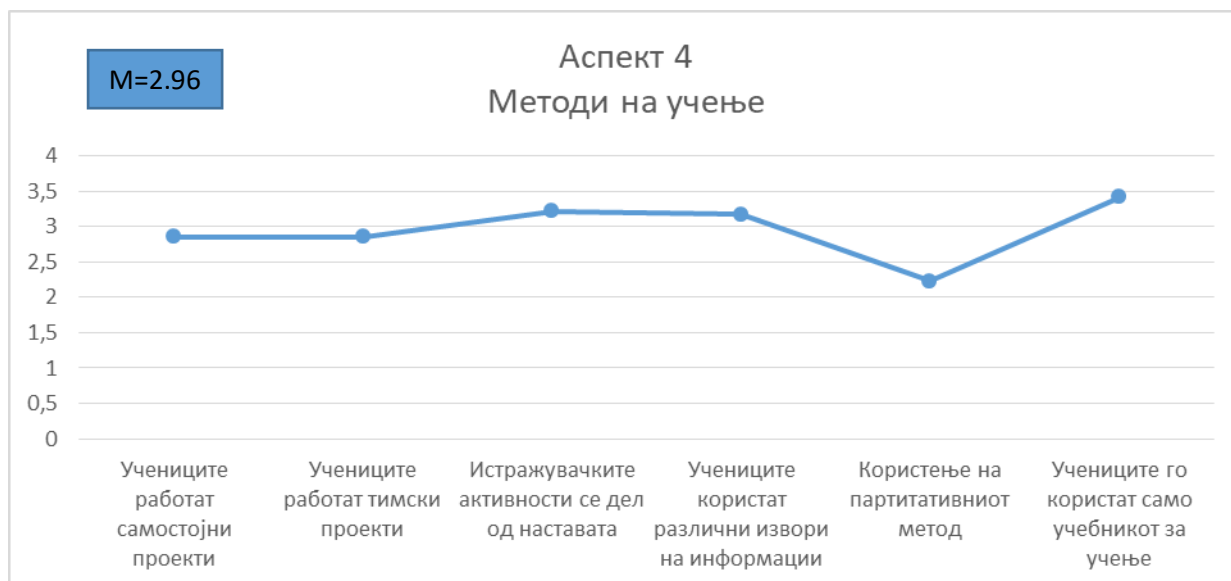
Графикон 3. Ставови на испитаниците во однос на предавањата и супервизијата

Следниот аспект се однесува на начинот на предавање и следење на учениците:

Табела 7. Фреквенции на одговори на аспект 3, Прашалник 1.

Фреквенции					
Аспект 1.3	Преферирање на традиционален метод	Користење на работилници	Игровни активности и се дел од наставата	Учениците се групираат според способности	Учениците кои читаат без да преслушуваат имаат послаби резултати
<i>Никогаш не се користи</i>	18	0	22	0	7
<i>Се користи ретко</i>	62	16	7	7	36
<i>Се користи во (нај)голем број случаи</i>	18	60	80	62	55
<i>Секогаш се користи</i>	26	48	15	55	26

Овој аспект кој се однесува на начинот на предавање и следење на учениците укажува на тоа дека користењето на традиционалниот метод се намалил значително, а притоа современите методи како игровни активности, работилници и практични задачи се користат во зголемен капацитет. Конечно, сите наставници ги групираат своите ученици според нивните способности.



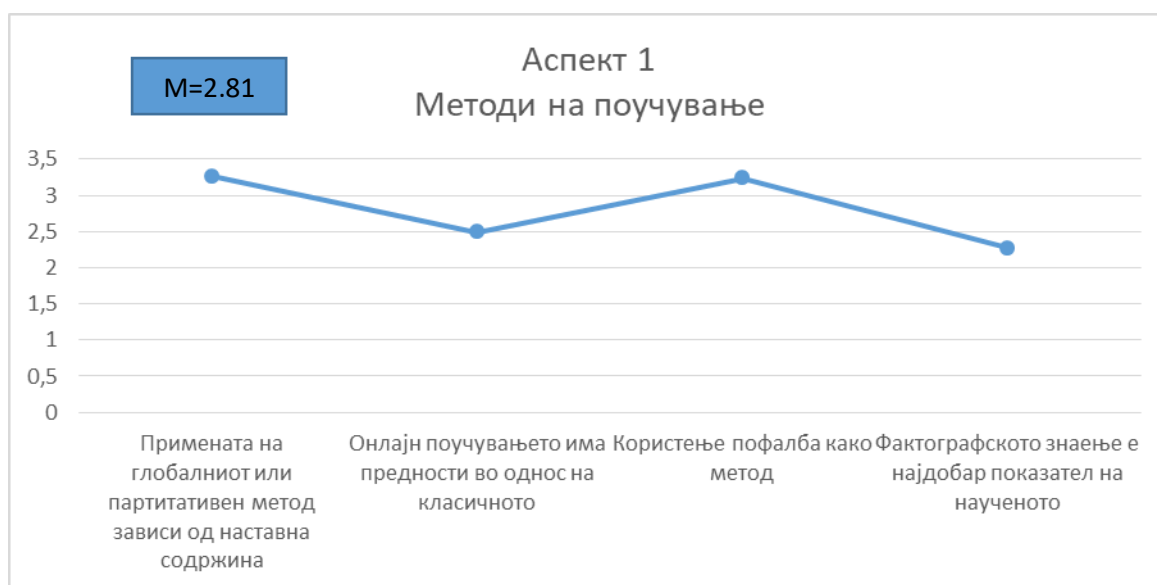
Графикон 4. Ставови на испитаниците во однос на методите на учење

Табела 8. Фреквенции на одговори на Аспект 4, Прашалник 1.

Фреквенции						
Аспект 1.4	Учениците работат самостојни проекти	Учениците работат тимски проекти	Истражувачките активности и се дел од наставата	Учениците користат различни извори на информации	Парт. метод	Корист. на учебник
Никогааш не се користи	3	11	9	0	26	5
Се користи ретко	23	25	7	16	56	6
Се користи во (нај)голем број случаи	86	58	56	70	30	45
Секогаш се	12	30	52	38	12	68

користи						
---------	--	--	--	--	--	--

Во последниот аспект од првиот прашалник може да се види дека учебникот сеуште е примарен извор на учење, придружен со останатите извори на информации (интернет, релевантни книги). Покрај тоа, учениците работат балансирано помеѓу самостојни и тимски проекти, при што имплементирани во процесот се и истражувачките активности кои не ги користат само 9 испитаници.



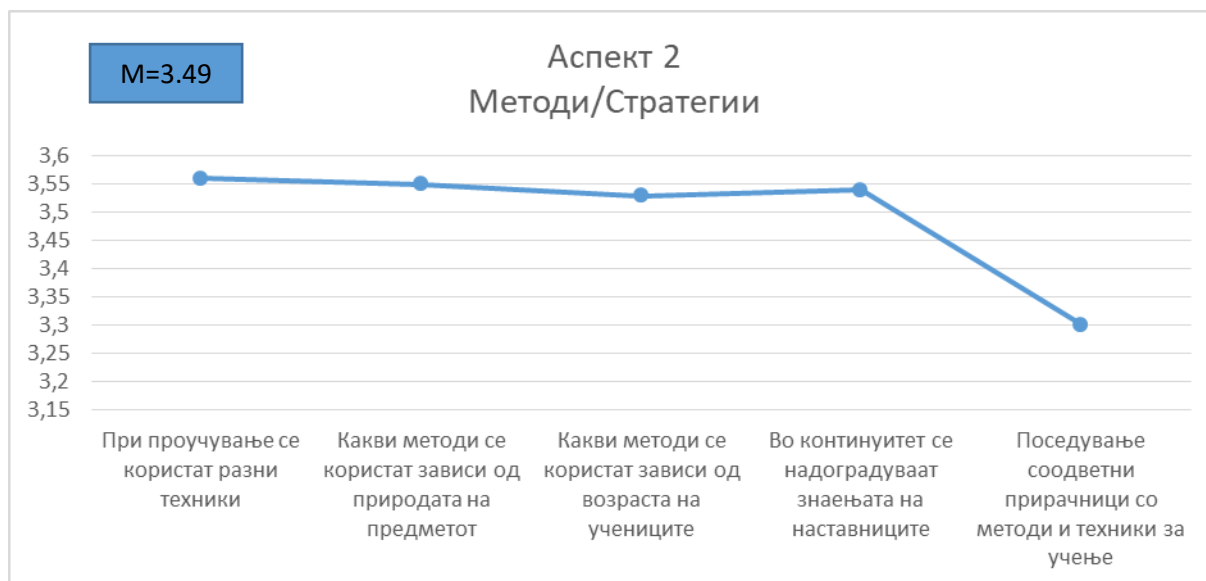
Графикон 5. Ставови на испитаниците во однос на методите на поучување

Табела 9. Фреквенции на одговори на Аспект 1, Прашалник 2.

Фреквенции

<i>Аспект 2.1</i>	<i>Примената на глоб. или парт. метод зависи од наст. содржина</i>	<i>Онлајн поучувањето има предности во однос на класичното</i>	<i>Користење пофалба како метод</i>	<i>Фактографско знаење е најдобар показател на наученото</i>
<i>Воопшто не се согласувам</i>	0	26	4	30
<i>Не се согласувам</i>	12	42	12	34
<i>Се согласувам</i>	68	25	58	57
<i>Во потполност се согласувам</i>	48	31	50	3

Во првиот аспект од вториот прашалник се забележува дека само 4 од испитаниците не користат пофалба како метод на поткрепување на учениците, додека мислењата за репрезентативноста на фактографското знаење се поделени. Истото тоа важи и за предностите на онлајн поучувањето во однос на класичното поучување. Сите испитаници, освен 12, се согласуваат дека партитативниот метод се користи во зависност од наставната содржина.

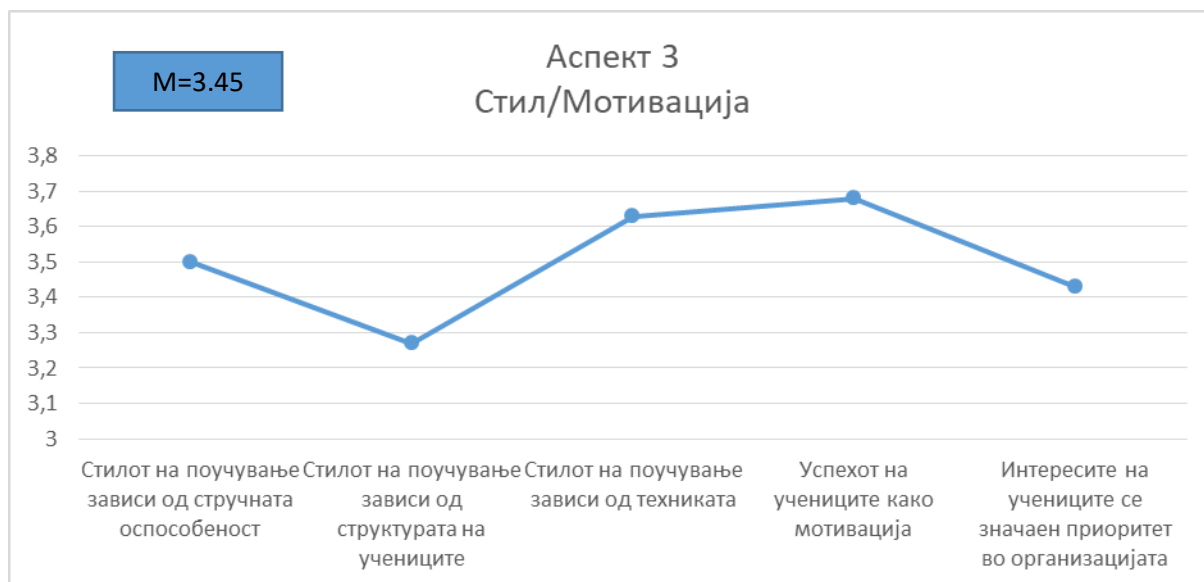


Графикон 6. Ставови на испитаниците во однос на методите/стратегииите на поучување

Табела 10. Фреквенции на одговори на Аспект 2, Прашалник 2

Фреквенции					
Аспект 2.2	При проучување се користат разни техники	Методите зависат од природата на предмет	Методи зависат од возраста на учениците	Во континуитет се надоградуваат знаења на наставниците	Поседување соодветни прирачници
<i>Воопшто не се согласувам</i>	0	2	2	0	0
<i>Не се согласувам</i>	0	0	4	0	21
<i>Се согласувам</i>	54	50	44	58	45
<i>Во потполност се согласувам</i>	70	72	74	66	58

Одговорите од овој аспект се релативно конзистентни во насока на тоа дека се користат разни методи во пристапот со учениците, со само 2 испитаници кои не се согласуваат со тврдењата за зависноста на пристапот од природата на предметот и возраста на учениците.



Графикон 7. Ставови на испитаниците во однос на стилот на поучување и мотивацијата

Табела 11. Фреквенции на одговори на Аспект 3, Прашалник 2.

Фреквенции					
Аспект 2.3	Стилот зависи од стручната оспособеност	Стилот зависи од структурата на учениците	Стилот зависи од техниката	Успехот на учениците како мотивација	Интересите на учениците се приоритет
Воопшто не се согласувам	0	7	0	0	2
Не се	5	4	0	5	8

согласувам					
Се согласувам	52	61	46	30	49
Во потполност се согласувам	67	52	78	89	65

Заклучокот од овој аспект е тоа дека приодот кон наставата не е едностран. Напротив, наставниците се адаптираат во зависност од три предуслови (оспособеноста, структурата на учениците, техниката).

Исто така, најголемиот дел наставниците се согласуваат со тоа дека интересите на учениците и нивниот успех се од големо значење за нив и нивниот приод (стил) кон работата.



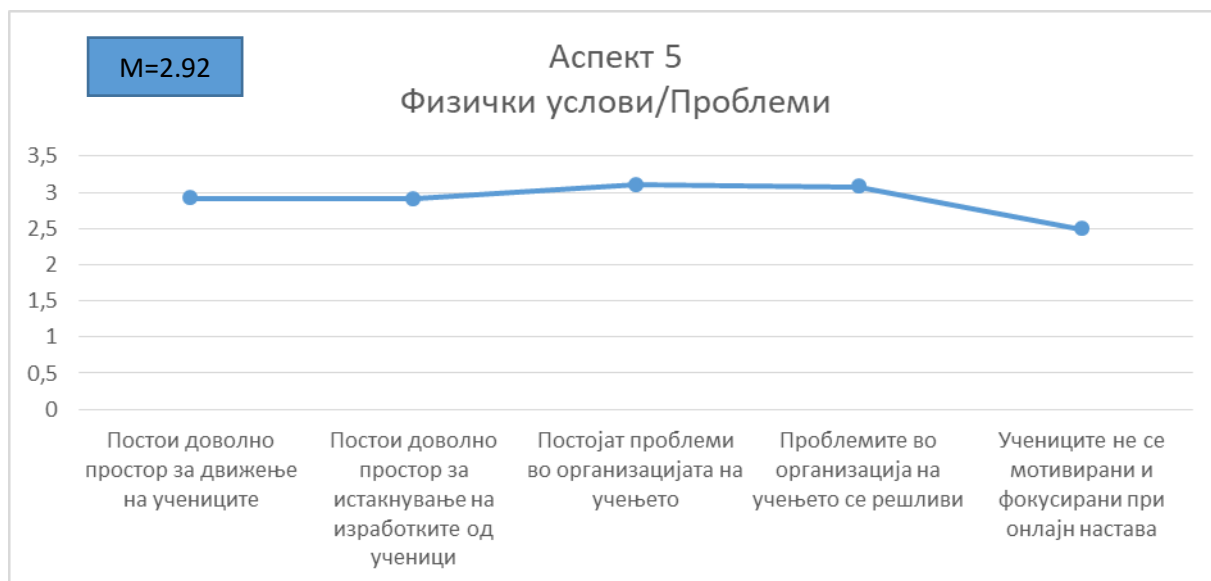
Графикон 8. Ставови на испитаниците во однос на примената на ИКТ во наставата

Табела 12. Фреквенции на одговори на Аспект 4, Прашалник 2.

Фреквенции				
<i>Аспект 2.4</i>	Примена на ИКТ во процесот на поучување	Учениците се поактивни на часови каде се применува ИКТ	ИКТ помага во остварување на целите на часот	Електронското оценување е објективно
<i>Воопшто не се согласувам</i>	13	21	21	32
<i>Не се согласувам</i>	16	24	29	41
<i>Се согласувам</i>	63	41	45	28
<i>Во потполност се согласувам</i>	32	38	29	23

Во овој приказ на податоци се забележува дека постојат наставници кои сеуште се скептични кон имплементацијата на информациско-комуникациските технологии како дел од наставата.

Овој дел на наставници сочинува околу една третина од примерокот. Ова важи и за електронското оценување и неговата примена.



Графикон 9. Ставови на испитаниците во однос на физичките услови и проблемите со кои се соочуваат

Табела 13. Фреквенции на одговори на Аспект 5, Прашалник 2.

Фреквенции					
Аспект 2.5	Постои доволно простор за движење на учениците	Постои доволно простор за истакнување на изработки	Постојат проблеми во организацијата на учењето	Проблемите во организацијата на учењето се решливи	Учениците не се доволно мотивирани и фокусирани при онлајн настава
Воопшто не се согласувам	9	9	0	0	26
Не се согласувам	32	27	18	25	42
Се согласувам	43	54	76	64	25
Во потполност се согласувам	40	34	30	35	31

Во можеби клучниот аспект од прашалниците се забележува дека проблемите со организацијата и просторот во кој се одржува наставата сеуште знае да биде проблем и да има импликации врз квалитетот на наставата.

Од друга страна, со одржувањето на онлајн настава, повеќе од половина од наставниците имаат проблем да ги мотивираат учениците.



Графикон 10. Ставови на испитаниците во однос на процесот на учење и домашните задчи

Табела 14. Фреквенции на одговори на Аспект 6, Прашалник 2.

Фреквенции					
Аспект 2.5	Повеќето ученици учат само пред тест	Повеќето ученици учат редовно	Учениците учат концентрирано, а не распределено	Редовно пишување на домашни влијае врз успехот	Родителите се заинтересирани и помагаат на учениците
Воопшто не се согласувам	3	8	7	10	7

<i>Не се согласувам</i>	27	39	29	24	29
<i>Се согласувам</i>	54	67	74	44	74
<i>Во потполност се согласувам</i>	58	10	14	58	14

Конечно, во последниот аспект поврзан со обврските на учениците, мислењата на наставниците се поделени.

Односно, половина од учениците ги сметаат за „кампајци”, а останатата половина за конзистентни во однос на учењето и завршувањето на обврските поврзани со домашни задачи и учење.

Истовремено, три четвртини од наставниците се изјасниле дека домашните задачи влијаат врз успехот во училиште и родителите помагаат на учениците во тој процес.

Одговори од квалитативен тип

На ајтемот кој гласеше „Наведете кои техники најчесто ги користите при поучување”, кое беше од опционален карактер, одговорија 13 испитаници.

Во продолжение ќе бидат цитирани најчесто добиените одговори.

„Техника знам,
сакам да знам и
научив”

„Интерактивно
предавање,
информациско-
комуникациски
технологии

„Бура на идеи, цвет,
коцка”

„Техниките зависат од
наставната содржина,
се трудам да ги
менувам со цел да биде
интересно”

„Грозд, скелетен
приказ, три клуча една
брава, аквариум,
служувалка”

„Галерија, семафор, играње
улоги, редење на зборови, ЗСУ”

„Техника пајажина,
венев дијаграм, Т
листа, вртелешка”

Тестирање на истражувачката хипотеза

За тестирање на главната истражувачка хипотеза како постапка ќе биде користена еднонасочна АНОВА (анализа на варијанса).

Прво ќе биде тестирана врската помеѓу независната варијабла возраст и зависната варијабла организираност на настава.

Табела 15. Тест на хомогеност на варијансите

		Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Организира ност	Базирано на аритметичка средина	2.737	2	121	.069

Еден од предусловите за да се продолжи со обработката на податоци со АНОВА е Левин статистикот (Levens test of equality of variance) да не биде статистички значаен значаен. Во овој случај статистикот Левин не е статистички значаен $F = (2, 121) = 2.7; p > .05$. Хомогеноста на варијансите низ групите е еднаква, може да се продолжи со интерпретација.

Табела 16. Еднонасочна АНОВА за варијаблите возраст и организираност на настава

ANOVA

Организираност

	Sum Squares	of df	Mean Square	F	Sig.
Помеѓу групи	1.049	2	.524	2.730	.119
Во групи	23.239	121	.192		
Вкупно	24.288	123			

По добиените резултати може да се види дека оваа АНОВА која ги има возраста како независна варијабла и организација на настава како зависна варијабла не е статистички значајна $F = (2, 121) = 2.7; p > .05$.

Понатаму, ќе биде анализирана врската помеѓу втората независна варијабла работен стаж и организираност на наставата.

Табела 17. Тест на хомогеност на варијансите

		Levene	df1	df2	Sig.
		Statistic			
Организира	Базирано	на 3.857	2	121	.434
ност	аритметичка средина				

Ова значи дека не постојат статистички значајни разлики во возрастните групи во поглед на организираноста на наставата.

Имајќи го тоа во предвид нема да се прават понатамошни споредби помеѓу групите.

Во вториот случај Левин статистикот (Levens test of equality of variance) повторно статистички не е значаен, што значи дека хомогеноста на варијансите низ групите е еднаква $F = (2, 121) = 13.93; p > .05$.

Може да се продолжи со интерпретација на резултатите.

Табела 18. Еднонасочна АНОВА за варијаблите работен стаж и организираност на настава.

ANOVA

Организираност

	Sum of Squares	Df	Mean Square	F	Sig.
Помеѓу групи	3.740	2	1.870	13.933	.007
Во групи	16.239	121	.134		
Вкупно	19.979	123			

Оваа АНОВА, за разлика од претходната е статистички значајна $F = (2, 121) = 13.93$; $p < .05$.

Следствено, постојат статистички значајни разлики во работниот стаж во поглед на организираноста на наставата.

За да се открие меѓу кои групи постои статистичка значајна разлика ќе биде извршено post-hoc тестирање помеѓу групите.

Табела 19. Post-hoc тестови помеѓу групите

Dependent Variable: Организираност на настава

Tukey HSD

(I) Стаж	(J) Стаж	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
до 5 години	5 до 15 години	-.46803*	.10398	.009	-.7148	-.2213
	над 15 години	-.16024	.10047	.252	-.3986	.0782
5 до 15 години	до 5 години	.46803*	.10398	.122	.2213	.7148
	над 15 години	.30779*	.07154	.004	.1380	.4775
над 15 години	до 5 години	.16024	.10047	.272	-.0782	.3986
	5 до 15 години	-.30779*	.07154	.058	-.4775	-.1380

Според пост-хок анализата заклучуваме дека:

- ✓ Групата со стаж до 5 години се значително поорганизирани во наставата од оние кои имаат стаж меѓу 5 и 15 години ($p = .009$; $p < .05$).
- ✓ Нема статистички значајна разлика во организираноста на наставата помеѓу оние до 15 години стаж и оние над 15 години стаж ($p = .252$; $p > .05$).
- ✓ Групата од 5 до 15 години стаж е значително поорганизирана од групата која има над 15 години стаж ($p = .004$; $p < .05$).

Според добиените резултати се констатира дека делумно се прифаќа истражувачката хипотеза која гласеше во врска со постоењето на разлики во организираноста на наставата кај наставниците во зависност од нивната возраст и должина на работен стаж.

ЗАКЛУЧОК

Магистерскиот труд со наслов „Организација на процесот на учење кај учениците од основното воспитание и образование“, се состои од три главни дела, односно од теоретски пристап кон проблемот на истражување, методологија на истражувањето и квантитативна и квалитативна анализа на истражувањето.

Во првиот дел е разработена организацијата како функција на образовен менаџмент, по што следува анализа на теориите за учење. Беа разработени бихејвиористичките теории на учење, когнитивните развојни теории и теоријата на културен развој или социо-културната теорија на Виготски. Понатаму, во делот кој се однесува на самиот процес на учење, анализирани се методите на учење, анализирано е активното учење, принципите за успешно учење, стилите на учење, средината за учење, но прикажана е и анализа на психолошко-педагошките карактеристики на личноста на ученикот од основноучилишна возраст и анализа на психолошките услови за успешно учење. Следно, даден е осврт на ИКТ во функција на подобро учење, по што следува анализа на домашните задачи и учењето, преку разработка на вклучување на родителите во домашната задача. Во овој дел, даден е подетален осврт и на поврзаноста на учењето и мотивацијата, како и осврт на особините на успешните наставници во училищата, но и важноста на професионалните компетенции на наставникот во организацијата на процесот на учење. На самиот крај, претставена е примената на современите методи, форми и техники за реализација на наставата.

Во следниот дел, претставена е методологијата на истражувањето. Во овој дел претставен е проблемот на истражување и дефинирани се основните поими, дадени се релевантни истражувања на анализираната проблематика, прикажани се предметот, целите и карактерот, задачите и хипотетската рамка на истражувањето, како и варијаблите, методите, техниките и инструментите на истражувањето. Во овој дел, претставен е и примерокот на истражувањето, начинот на статистичка обработка на резултатите и организацијата и текот на истражувањето.

Во последниот дел кој е насловен Квантитативна и квалитативна анализа на истражувањето графички и табеларно се прикажани резултатите од истражувањето проследени со соодветна интерпретација на добиените резултати од анкетниот прашалник.

Според предложеното во трудот, може да се забележи дека проблемот кој е третиран во истиот, се однесува на организацијата на процесот на учење во основните училиште во Република Северна Македонија, додека пак, предметот на истражување се однесуваше на самата организација на процесот на учење кај учениците од основното воспитание и образование. Практично, целта на истражувањето беше да се анализира, односно да се испита организацијата на учењето кај учениците од основното воспитание и образование во училиштето и домот.

Генерално, од сè вкупно презентираниот во трудот, може да се констатира дека е точно тврдењето дека денес, за да се дојде до одредени сознанија кои би биле поврзани со организацијата на учењето, мора да се сфати јасно значењето на организацијата и управувањето со образованието и воспитанието, како систем на знаења, сознанија, постапки, препораки и идеи за зависноста, корелациите и односите, како на учесниците во остварувањето на воспитно-образовниот процес така и на оние кои го обезбедуваат неговото непречено одвивање, па сè до обезбедувањето на однапред поставените цели и на очекуваните резултати од воспитно-образовниот процес. Исто така, учењето во самиот наставен процес претставува прецизно и јасно усвојување на одредени општествени искуства од аспект на воопштениот и систематизиран вид во услови на еден рационален и целисходно организиран наставен процес.

Проблемот на истражување во овој труд беше организацијата на процесот на учење во основните училиште во Република Северна Македонија а истиот беше проучуван преку повеќе задачи на истражувањето, односно беше испитана организацијата на времето на учење на учениците, разликата во организацијата на времето на учење кај учениците во одделенска и предметна настава, организацијата на просторот за учење на учениците, примената на стратегии и техники на учење во основното образование, понатаму, примената на стратегиите, методите и техниките на учење кај учениците од одделенска и

предметна настава, организацијата на процесот на учење во домот и начинот на кој учениците го доживуваат процесот на учење и нивните размислувања во врска со организацијата на учењето.

Од добиените одговори од страна на испитаниците на 49-те прашања, може да се заклучи дека, според испитаниците, најчесто користен метод во учењето е партитативниот метод, како и дека постои одредена разлика во организацијата на времето за учење кај учениците во одделенска настава и кај учениците во предметна настава. Понатаму, според индикаторите, односно прашањата кои беа поврзани со методите на учење на материјалот кои ги користат учениците во одделенската и предметната настава, може да се заклучи дека постои разлика во однос на методите на учење на материјалот што ги користат учениците од одделенска и предметна настава, а воедно, постои одредена разлика и во организацијата на учењето во училиштето и дома. Исто така, се потврдува и тоа дека примената на стратегии и техники на учење е поголема кај општествените предмети, како и тоа дека користењето на различни стратегии и техники во учењето е поголемо во одделенската настава, во однос на предметната настава. Со претходно наведеното, се потврдуваат посебните хипотези кои произлегоа од општата хипотеза. Преку посебните хипотези се потврдува и општата хипотеза во магистерскиот труд со наслов „Организација на процесот на учење кај учениците од основното воспитание и образование“ Според добиените одговори од страна на испитаниците се констатира дека постојат статистички значајни разлики во организираноста на наставата во трите образовни циклуси во зависност од возраста и должината на работниот стаж на наставниците.

На крај, може да се заклучи и тоа дека преку соодветно организиран процес на учење учениците се стекнуваат или го прошируваат своето знаење, разбирање, однесување, ги подобруваат вештините и компетенциите.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Адамчевска, С. (1996), Активна настава, Скопје: Легис.
2. Ангеловски, К. (1995), Наставниците и иновациите, Скопје: НИО „Студентски збор“.
3. Ангелоска–Галевска, Н. (1998), Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието, Битола: Киро Дандаро.
4. Ангелоска Галевска, Н., Јурхар, Ј., Фортуманова, С., (2012), Училишни развојни проекти за социјална инклузија на учениците од средните стручни училишта, Скопје: Сојуз на дефектолози на РМ; Филозофски факултет; МОН.
5. Атанасоска, Т. (2008), Менаџирање во училница, Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“, Педагошки факултет.
6. Блажева, А., Чонтева, А. (2008), Прирачник со работилници со современи и креативни методи на учење, техники на учење и менаџмент во училница, Скопје: Алгоритам центар.
7. БРО, (2013), Упатство за начинот и формата на подготвување, планирање, задавање, реализирање и следење на домашните задачи на учениците во основното образование <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2019/11/Upatstvo-za-domasni-zadaci.pdf>
8. Валентић, В. (1977): Мишљење родителја о оптереќености ученика. Живот и школа, Осијек, бр. 9-10.
9. Велковски, З., Томевска-Илиевска, Е., Тасевска, А., ‘Современи пристапи во процесот на поучување на учениците со посебни образовни фактори’. Инклузивно образование-состојба и предизвици., Сојуз на дефектолози на Р. Македонија, Министерство за образование и наука, Филозофски факултет-Институт за дефектологија., 2012

10. Вилотијевиќ, М. (1999), Дидактика 1,3, Београд: Учитељски факултет.
11. Гоговска, Л. (1995), Дидактика, Скопје: Свезда1.
12. Гоцевски, Т. (1997), Образовен менаџмент, Куманово: Македонска ризница.
13. Гоцевски, Т. (2014), Образовен менаџмент, Скопје: Филозофски факултет-Скопје.
14. Дамовска, Л., Тасевска, А. (2011), Спортска педагогија, за 3-та година за струка спортска гимназија, Скопје: Министерство за образование и наука-Скопје.
15. Ивић, И. (1985): Оптереќеност ученика основне школе. Настава и васпитање, вол. 34, бр. 5, стр. 757-768.
16. Илиевски, А. (1999), Теоретските основи на наставата, Битола: Биангл.
17. Кларин, М. В. (1995), Педагошката технологија во наставниот процес, Скопје: Педагошки завод на Македонија.
18. Костовски, Н. (2008) Општински образовен портал, Четврта интернационална конференција Е-општество.мк: ИКТ во образование, Скопје: Фондација Метаморфозис
19. Кочановски, М. С. (2004), Стилони на учење, типови на личност и училиштен успех, Битола: Универзитет „Св. Климент Охридски“.
20. Малчески, Р., Малческа, Ц., & Малческа, Ф. (2010), Стратегии и техники на учење и подучување, Скопје: ФОН универзитет.
21. Милошева, Л.(2013), Развојна психологија, Штип: Универзитет „Гоце Делчев“ -Штип.
22. Милојковић, С. (1991), Ставови наставника о оптереќености ученика основне школе. Педагошка стварност, бр. 1-2.
23. Мирасчиева, С. (2007), Комуникацијата меѓу наставникот и ученикот во основното училиште. Штип: Педагошки факултет „Гоце Делчев“.

24. МОН, (2005), Национална програма за развој на образованието 2005-2015 год., Скопје: МОН.
25. Петковски, К. (1998), Менаџмент во училиште, Скопје: НИРО „Просветен работник“.
26. Петровска, С. (2010), Училишна педагогија и училишна организација, Штип: Универзитет „Гоце Делчев“-Штип.
27. Попова-Коскарова, Р. (2008), Стратегии, модели и техники за успешно менаџирање со одделението или класот, Скопје: Јофи –скен.
28. Поповски, К. (1984), Оспособување на учениците за самостојно учење, Скопје: Просветно дело.
29. Поповски, К. (1992), Знаењето и неговото усвојување, Скопје: Просветно дело.
30. Поповски, К. (1997), Психолошки основи на современата настава, Скопје: Просветно дело.
31. Поповски, К. (1998), Успешен наставник-самооценување и оценување, Скопје: НИРО „Просветен работник“.
32. Прентон, К., Јанкуловска, С. (2009), Настава и учење на 21-от век, Скопје: Проект за основно образование.
33. Продановиќ, Т. Т. (1968), Основи Дидактике, Београд: Завод за издавање уџбеника социјалистичке републике Србије.
34. Радоњиќ, С. (1965), Успешно учење, Београд: Рад.
35. Сталеска, К. (2015), Учење преку игра, Скопје: Топер.
36. Стевановиќ, Б. (1953), Учење и помнење, Скопје: Педагошко друштво на НРМ.
37. Стојановска, В. (2012), Наставни медиуми, Скопје: Филозофски факултет-Скопје.

38. Тасевска, А., Велковски, З., Томевска-Илиевска Е. (2012), Современи пристапи во процесот на поучување на учениците со посебни образовни потреби, Сојуз на дефектолозите на РМ, Министерство за образование и наука, Филозофски факултет-Институт за дефектологија.
39. Томевска-Илиевска, Е. (2015), Интерактивни пристапи во наставата, Скопје: Филозофски факултет-Скопје.
40. Тофовиќ-Ќамилова, М., Томевска-Илиевска, Е. (2010), Македонски јазик за прво одделение за деветгодишно основно образование, Скопје: Просветно дело АД.
41. Тофовиќ-Ќамилова, М., Томевска-Илиевска, Е. (2011), Македонски јазик за второ одделение за деветгодишно основно образование, Скопје: Просветно дело АД.
42. Тофовиќ-Ќамилова, М., Томевска-Илиевска, Е. (2010), Вежби за глобално читање за деца од 5 до 7 годишна возраст, Скопје: Просветно дело АД.
43. Тофовиќ-Ќамилова, М., Томевска-Илиевска, Е. (2011), Работни листови по македонски јазик за второ одделение, Скопје: Просветно дело АД.
44. Тофовиќ-Ќамилова, М., Томевска-Илиевска, Е. 'Развој на јазичната писменост-состојби и перспективи', Воспитанието и образованието меѓу традиционалното и современото, Филозофски факултет-Скопје, Институт за педагогија (во печат).
45. Airasian, P.W. (2004) *Assessment in the Classroom*, 6th addition NY: McGraw Hill.
46. Amann-Gainotti, M., Ducret, J. J. (1992). Jean Piaget, disciple of Pierre Janet: Influence of behavior psychology and relations with psychoanalysis. *Information Psychiatrique*. 68: 598–606.
47. Angeloska-Galevska, N., (2010), *Preparation of Teachers towards Education for All*, UNESCO. Sofia University St Kliment Ohridski. Sofia: Paradigma.

48. Angeloska-Galevska, N., Iliev, D., (2011), Evaluation in Education in the Republic of Macedonia', Balkan Society of Pedagogy and Education. University of Belgrade, Faculty of Philosophy: 2011.
49. Angeloska-Galevska, N.; Jacova, Z. (2010), Qualitative Research of Inclusive Practice, Thessaloniki: Publishing house Kyriakidis Brothers S.A.
50. Barth, R. S. Teacher leader, pp. 443–449.
51. Bastiadas, A. J. (1996): Currently Teaching at the Universidad de Nario, Teachers Portfolio, Pasto, Colombia.
52. Bringuier, J.-C. (1980). Conversations with Jean Piaget (B.M. Gulati, Trans.). Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1977).
53. Burke Walsh, K., Киранџиска, С. & Лазаровски Ѓорѓиева, Т. (2009), Создавање средина за учење за 21 век, Скопје: Проект за основно образование.
54. Bush, T. Theories of Educational Leadership and Management. pp. 112
55. Cvetanoska M. & Mickoska A. (2009) Evaluation report: ICT in research and project based learning activities and Student Support Technician Clubs, USAID & AED.
56. David A. Kolb. (1984), Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
57. Delceva- Dizdarevik, J, (2010), Problems and Challenges of the Education in Republic of Macedonia, Elementary Reading and Writing Study, OSI, Tirana.
58. Delceva- Dizdarevik, J, (2011), Evaluation of the Process of Literation in the First Grade of Primary School, 14th International BASOPED Conference "Evaluation in Education in the Balkan Countries", Beograd, Serbia, pg. 297- 291.

59. Delceva-Dizdarevic, J., Tomevska-Ilievska, E., 'The concept of interactive models in university teaching'. 15-th International Conference-Educational reform in the 21-th century in Balkan countries. Book of abstracts, Bucharest, Romania: Balkan society for pedagogy and education, The university of south-east Europe Lumina. 2012.
60. Flavell, J. H. Miller, P. H. and Miller S. A., (2002), Cognitive Development. Upper Saddle River, NJ: Pearson, fourth ed.
61. Chen, I. (2009), Behaviorism and Developments in Instructional Design and Technology, University of Houston Downtown, Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition, Information Science Reference, New York, USA
62. James W. Kalat, (2002), Introduction to psychology. Pacific Grove, CA: WadsworthThompson Learning,
63. Jelavic, F. (1998), Didaktika, Jastrebarsko: Naklada Slap.
64. Mandić P., Mandić D. (1996), Obrazovna informaciona tehnologija, „Učiteljski fakultet“, Beograd.
65. Prodanović, T., Ničković, R. (1974), Didaktika, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
66. Rathunde, K. and M. Csikszentmihalyi. (2005). The social context of middle school: Teachers, friends, and activities in Montessori and traditional school environments. Elementary School Journal 106(1): 59–79.
67. Stevanovic, M. (2001), Didaktika, Rijeka: Express digitalni tisak d.o.o Rijeka.
68. Stojanovska, V. (2010), Implementation of ICT in the Education of the Republic of Macedonia, Penkova, R. et al (eds.) Balkan Society for Pedagogy and Education: ICT in the Education in the Balkan Countries.
69. Stojanovska, V., Barakoska, A. (2010), Students' Preparedness for the Challenges of E-learning, Penkova, R. et al (eds.) Balkan Society for Pedagogy and Education: ICT in the Education in the Balkan Countries.

70. Stojanovska, V., Koteva - Mojsovska, T., (2011), Cooperation of the Preschool Pedagogue with Parents in Function of Improving the Quality of Life of Children, Udruženje za podršku i kreativni razvoj djece i mladih, Tuzla (Bosna i Hercegovina), Zbornik: Unapređenje kvalitete života djece i mladih.
71. Stojanovska, V., Krsteska-Papić, B. (2011), Evaluation of multicultural component in the primary education in Republic of Macedonia, Pejatovic, A.,(ed.) Evaluation in Education in the Balkan countries. Publisher: University of Belgrade-Faculty of Philosophy-Institute for Pedagogy and Andragogy.
72. Tasevska, A. (2011), The Pedagogical Concept of Maria Montessori – Meaning and Experiences in R. Macedonia, Zbornik radova Pedagogija Marije Montessori - poticaj za razvoj pedagoškog pluralizma, Udruga Montessori pedagogije, Split.
73. Tomevska-Ilievska, E., ‘ICT in the education of the Balkan countries’.13-th International Conference on ICT in the education of the Balkan Countries. Var na, Republic of Bulgaria. Book of abstracts, Balkan Society for Pedagogy and Education and St. Kliment Ohridski Sofia University-Department of information and in-service training of teachers.2010.
74. Tomevska-Ilievska, E., Velkovski, Z. (2011), ‘The collaborative approach in evaluation of VET’. 14-th International Conference: Evaluation in education in the Balkan Countries. Belgrade, Republic of Serbia., Balkan Society for Pedagogy and Education, Institute for Pedagogy and Andragogy-Faculty of Philosophy University of Belgrade, Serbia. 2011.
75. Veinović, Z. (2004), Savremene teorije učenja i nastave i problemska nastava, Obrazovna tehnologija br. 4.

ИБ. _____

АНКЕТЕН ЛИСТ ЗА НАСТАВНИЦИ

Ова анкета се спроведува анонимно за потребите на истражување чија цел е да се открие каква е организацијата на процесот на учење во училиштето и домот. Ве молам, искрено да одговорите на поставените прашања со што ќе помогнете во неговата реализација.

Ви благодарам за одвоеното време.

Заокружете ја буквата пред Вашиот одговор.

1. Пол:

- а) Машки
- б) Женски

2. Возраст:

- а) до 30 години
- б) 31-50 години
- в) над 50 години

3. Работен стаж:

- а) до 5 години
- б) од 5 до 15 години
- в) над 15 години

4. Работно место:

- а) Одделенски наставник
- б) Предметен наставник

5. Скалата на процена содржи повеќе тврдења кои се однесуваат на Вашата работа и искуство со методите и техниките на учење кои ги користите со учениците. Ве молиме да одговорите на прашањата со тоа што ќе го заокружите бројот во соодветната колона согласно Вашето мислење.

1 = никогаш не се користи

2 = се користи ретко

3 = се користи во (нај)голем број случаи

4 = секогаш се користи

Ред.бр	Тврдења	1	2	3	4
5.1	Распределбата на учењето во текот на времето го користам како метод на учење	1	2	3	4
5.2	Поделбата на материјалот го користам како метод на учење	1	2	3	4
5.3	Сложениот материјал за учење го делаам на делови за полесно да се разбере и совлада	1	2	3	4
5.4	Настојувам учениците да учат редовно и распределено како што се предава материјалот	1	2	3	4
5.5	Континуирано го следам напредокот на учениците (формативно оценување)	1	2	3	4
5.6	Учениците ги испрашувам на тромесечје и полугодие бидејќи нема време за повеќе пати	1	2	3	4
5.7	За подобро напредување на учениците треба да се користи партитивниот метод на учење	1	2	3	4
5.8	За усвојување нови наставни содржини со учениците користам интерактивни методи и техники на учење	1	2	3	4
5.9	Преку често поставување прашања утврдувам како учениците размислуваат и колку успеале да совладаат.	1	2	3	4
5.10	Преферирам традиционален начин на предавање.	1	2	3	4
5.11	Користам работилници за теми кои се податливи	1	2	3	4
5.12	Учениците ги групирам според способностите и знаењата.	1	2	3	4
5.13	Прашањата со кои се утврдува фактографско знаење се главен критериум за оценување	1	2	3	4
5.14	Учениците работат самостојни (индивидуални)	1	2	3	4

	проекти				
5.15	Учениците работат тимски проекти	1	2	3	4
5.16	Истражувачките активности се дел од наставата	1	2	3	4
5.17	Учениците го користат исклучиво учебникот за учење и работа	1	2	3	4
5.18	Учениците користат различни извори на информации	1	2	3	4
5.19	Игровните активности се дел од наставата	1	2	3	4
5.20	За следење и оценување на учениците користам ученичко портфолио	1	2	3	4
5.21	Учениците кои учат само со читање, а без преслушување покажуваа послаби резултати	1	2	3	4

6. Пред Вас се наведени повеќе тврдења, Ваша задача е да го означите степенот на Вашето согласување, односно несогласувања со секој од ставовите, со тоа што ќе го заокружите бројот во соодветната колона согласно Вашето мислење.

1 = воопшто не се согласувам

2 = не се согласувам

3 = се согласувам

4 = во потполност се согласувам

Ред.бр	Тврдење	1	2	3	4
6.1	Примената на глобалниот или партитивниот метод на учење зависи од наставната содржина	1	2	3	4
6.2	При поучувањето користам соодветни техники на учење. 6.2а. Наведете неколку што најчесто ги користите. ----- ----- -----	1	2	3	4
6.3	Колку и какви стратегии и техники на учење ќе применувам, зависи од природата на предметот што го предавам.	1	2	3	4

6.4	Колку и какви стратегии и техники на учење ќе применувам, зависи од возраста на учениците	1	2	3	4
6.5	Во континуитет го надоградувам моето знаење со нови стратегии и техники на учење.	1	2	3	4
6.6	Поседувам соодветни прирачници со методи, техники и стратегии на учење.	1	2	3	4
6.7	Стилот на кој поучувам, зависи од мојата стручна оспособеност.	1	2	3	4
6.8	Стилот на кој поучувам, зависи од структурата на учениците.	1	2	3	4
6.9	Стилот на кој поучувам, зависи од техничката опременост на училиштето.	1	2	3	4
6.10	Во мојата работа, најголема мотивација ми е успехот на учениците.	1	2	3	4
6.11	Редовното пишување на домашните задачи влијае врз подобрувањето на успехот на учениците.	1	2	3	4
6.12	Родителите покажуваат интерес и им помагаат во пишувањето на домашните задачи на учениците.	1	2	3	4
6.13	Применувам ИКТ во процесот на поучување на неделно ниво.	1	2	3	4
6.14	Учениците се поактивни на оние часови кај кои се применува ИКТ.	1	2	3	4
6.15	Примената на ИКТ на часовите придонесува во остварување на целите на часот.	1	2	3	4
6.16	Во мојата училница постои доволно простор за лесно движење на учениците.	1	2	3	4
6.17	Во мојата училница постои доволно простор каде се истакнуваат изработките на учениците.	1	2	3	4
6.18	Пофалбата ја користам често како мерка преку која ќе можам да влијаам во совладувањето на наставните цели.	1	2	3	4
6.19	Постојат одредени проблеми со кои се соочувам во процесот на организација на учењето.	1	2	3	4
6.20	Проблемите во организацијата на учењето успешно се надминуваат и решаваат	1	2	3	4
6.21	Интересите на учениците ми се помеѓу најзначајните приоритети при организацијата на процесот на учење за еден наставен час.	1	2	3	4
6.22	Онлајн учењето има многу предности во однос на класичното учење	1	2	3	4
6.23	Учениците не се мотивирани и доволно	1	2	3	4

	фокусирани при онлајн наставата				
6.24	Електронското оценување е објективно	1	2	3	4
6.25	Повеќето учениците учат само пред тест или испрашување	1	2	3	4
6.26	Повеќето ученици учат редовно и распределено како што се предава материјалот	1	2	3	4
6.27	Учениците преферираат да учат концентрирано, а не распределено	1	2	3	4
6.28	Прашањата со кои се утврдува фактографско знаење се најдобар показател на наученото	1	2	3	4

Ви благодарам!